



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών:

**«Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης και Παραγωγή Διδακτικού Υλικού»
Κατεύθυνση Β΄ - Επιστήμες του Ανθρώπου**

Διπλωματική εργασία:

**«Καλλιεργώντας Στρατηγικές Κατανόησης γραπτού λόγου στο μάθημα
της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Ε΄ Δημοτικού»**

Αναστασιάδου Σοφία

Α΄ Επιβλ. Καθηγήτρια: Βασιλάκη Ευγενία.

Β΄ Επιβλ. Καθηγήτρια: Καλδή Σταυρούλα

Γ΄ Επιβλ. Καθηγητής: Σταυρόπουλος Βασίλειος

Βόλος, 2018

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τους ανθρώπους που με στήριξαν στην προσπάθειά μου αυτή.

Καταρχάς, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κ. Βασιλάκη Ευγενία για την άψογη συνεργασία που είχαμε. Η ψυχολογική και επιστημονική της υποστήριξη υπήρξαν καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας καθοριστικές για την επιτυχή έκβασή της. Αποτέλεσε αστείρευτη πηγή έμπνευσης και ταυτόχρονα το καταφύγιο για την κάθε αγωνία και ανασφάλειά μου. Οι γνώσεις της και η επιμονή της στη λεπτομέρεια στάθηκαν πολύτιμες από την αρχή ως το τέλος της εργασίας αυτής.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω, επίσης, στους συνεπιβλέποντες καθηγητές μου, κ. Καλδή Σταυρούλα και κ. Σταυρόπουλο Βασίλειο για τις σημαντικές τους υποδείξεις και τα εποικοδομητικά τους σχόλια.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου για την υπομονή που επέδειξαν και τη ψυχολογική συμπαράσταση που μου παρείχαν στο δύσκολο αυτό διάστημα. Ιδιαίτερα τη μητέρα μου, που, χωρίς τη συμβολή της, η εξασφάλιση του πλαισίου διεξαγωγής της έρευνάς μου δε θα ήταν το ίδιο εύκολη.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται το ζήτημα της αξιοποίησης των στρατηγικών κατανόησης γραπτού λόγου στο γνωστικό αντικείμενο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Ως σκοπός της έρευνας που διενεργήθηκε ορίστηκε η διερεύνηση του ρόλου των στρατηγικών στην Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή της Ε΄ Δημοτικού με την αξιοποίηση ειδικά σχεδιασμένου εκπαιδευτικού υλικού. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν αφορούσαν τον τρόπο αξιοποίησης των στρατηγικών κατανόησης στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, την επίδρασή τους στα μαθησιακά αποτελέσματα, την κινητοποίηση και τις στάσεις των μαθητών και τις προκλήσεις που μπορεί να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός. Για τη διερεύνησή τους διενεργήθηκε έρευνα δράσης με συμμετέχοντες τους επτά μαθητές της Ε΄ τάξης ενός σχολείου του νομού Φλώρινας. Τα δεδομένα συνελέγησαν μέσα από τις συνεντεύξεις, τα πρωτόκολλα μεγάλωφωνης σκέψης, τις παρατηρήσεις, το ερευνητικό ημερολόγιο, το συμπληρωμένο διδακτικό υλικό και τις ηχογραφήσεις των διδασκαλιών. Σύμφωνα με τα κυριότερα αποτελέσματα της έρευνας, η διδασκαλία στρατηγικών κατανόησης γραπτού λόγου στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής δε συνιστά συνήθη διδακτική πρακτική. Ωστόσο αποδείχτηκε πως ήταν εφικτή η επιτυχής ενσωμάτωσή της και χάρη σε αυτή επήλθε τροποποίηση του ρεπερτορίου και της συχνότητας των στρατηγικών που χρησιμοποιούσαν ήδη οι μαθητές. Ταυτόχρονα επηρέασε θετικά τα παραγόμενα μαθησιακά αποτελέσματα, την κινητοποίηση και τις στάσεις των μαθητών στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Για την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια ήταν ένα απαιτητικό εγχείρημα, όμως χάρη στη μέθοδο της έρευνας δράσης, μπόρεσε να ανταποκριθεί στις προκλήσεις που αντιμετώπισε.

Λέξεις-κλειδιά: κατανόηση, στρατηγικές κατανόησης, διδακτικό υλικό, κινητοποίηση, στάσεις, προκλήσεις

Abstract

The present study deals with the use of reading comprehension strategies in the subject of Social and Political Studies. The aim of this research was to investigate the role of comprehension strategies in Social and Political Studies in fifth Grade of Primary School by utilizing specially designed educational material. The research questions that were raised examined the way of using comprehension strategies in this particular school subject, their influence on the learning outcomes, the students' motivation and attitudes and the challenges faced by the teacher. For their investigation an action research was conducted with participants consisted of the seven fifth grade students of a primary school in the prefecture of Florina. The data was gathered through interviews, think-aloud protocols, observations, research diary, completed teaching material, and recordings of the teachings. According to the main findings of the research, the teaching of reading comprehension strategies in the subject of Social and Political Studies is not a common teaching practice. However, it was possible to successfully integrate their teaching which resulted in the modification of the repertoire and the frequency of the strategies already used by the students. At the same time, it positively influenced the learning outcomes, and the students' motivation and attitudes in this particular subject. For the teacher-researcher it was a demanding undertaking, but thanks to the method of action research, she was able to respond to the challenges she faced.

Keywords: comprehension, comprehension strategies, teaching material, motivation, attitudes, challenges

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη.....	3
Abstract	4
Κατάλογος πινάκων.....	7
Εισαγωγή.....	8
1. Κατανόηση γραπτού λόγου	11
1.1 Ανάγνωση.....	11
1.2 Η έννοια της κατανόησης γραπτού λόγου.....	12
1.3 Διαδικασίες που συντελούνται κατά την κατανόηση γραπτού λόγου.....	14
1.4 Παράγοντες που επιδρούν στην κατανόηση γραπτού λόγου.....	16
2. Η κατανόηση γραπτού λόγου στην εκπαίδευση.....	20
2.1 Η εμπλοκή της κατανόησης γραπτού λόγου στα γνωστικά αντικείμενα	20
2.2 Η διδασκαλία της κατανόησης γραπτού λόγου	21
2.3 Η αξιολόγηση της κατανόησης γραπτού λόγου	25
3. Στρατηγικές κατανόησης γραπτού λόγου.....	28
3.1 Ορισμός στρατηγικών κατανόησης.....	28
3.2 Κατηγορίες στρατηγικών κατανόησης γραπτού λόγου.....	29
3.3 Η διδασκαλία των στρατηγικών κατανόησης γραπτού λόγου	30
3.4 Οι στρατηγικές κατανόησης της παρούσας έρευνας.....	32
3.4.1 Ενεργοποίηση προϋπαρχουσών γνώσεων	32
3.4.2 Πρόβλεψη.....	33
3.4.3 Παραγωγή ερωτήσεων.....	34
3.4.4 Περίληψη.....	34
4. Η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή.....	36
4.1 Η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή ως γνωστικό αντικείμενο.....	36
4.2 Η κατανόηση στην Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή	36
4.3 Τα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής Ε΄ Δημοτικού	37
4.4 Τα σχολικά εγχειρίδια της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής Ε΄ Δημοτικού – Το βιβλίο του Δασκάλου	42
4.5 Τα σχολικά εγχειρίδια της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής Ε΄ Δημοτικού – Το βιβλίο του Μαθητή.....	44
5. Επισκόπηση ερευνών	46
6. Μεθοδολογία έρευνας	52
6.1 Σκοπός έρευνας	52
6.2 Ερευνητικά ερωτήματα	52
6.3 Επιλογή ερευνητικής μεθόδου.....	52

6.4 Πλαίσιο και χρόνος διεξαγωγής της έρευνας	55
6.5 Συμμετέχοντες	56
6.6 Μέθοδοι συλλογής δεδομένων	57
6.7 Παραγωγή διδακτικού υλικού	60
6.8 Ερευνητικές διδασκαλίες.....	60
6. 9 Ανάλυση δεδομένων.....	64
7. Αποτελέσματα – Σχολιασμός	67
7.1 Αποτελέσματα: Α΄ Φάση.....	67
7.2 Σχολιασμός: Α΄ Φάση	78
7.3 Αποτελέσματα: Β΄ Φάση.....	83
7.4 Σχολιασμός: Β΄ Φάση.....	109
8. Συμπεράσματα.....	115
Αναφορές.....	118
Παραρτήματα	130
Παράρτημα 1: Πίνακας περιγραφής του περιεχομένου του σχολικού εγχειριδίου	130
Παράρτημα 2: Άξονες παρατήρησης	133
Παράρτημα 3: Οδηγοί συνέντευξης.....	136
Παράρτημα 4: Πρωτόκολλα μεγάλωφνης σκέψης.....	138
Παράρτημα 5: Αφίσα στρατηγικών.....	140
Παράρτημα 6: Φύλλα περιγραφής των στρατηγικών.....	141
Παράρτημα 7: Φύλλα συμπλήρωσης στρατηγικών.....	145
Παράρτημα 8: Κείμενα.....	150

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1. Μέθοδοι συλλογής δεδομένων σε κάθε φάση της έρευνας.....	57
Πίνακας 2. Κωδικοποιημένη παράθεση των ερευνητικών εργαλείων	65
Πίνακας 3. Κατηγοριοποίηση στρατηγικών (Block, 1986).....	69
Πίνακας 4. Κατηγοριοποίηση τεχνικών με βάση τις κατηγορίες της Block (1986) και συχνότητα εμφάνισης πριν τις ερευνητικές διδασκαλίες.....	70
Πίνακας 5. Κατηγοριοποίηση τεχνικών με βάση τις κατηγορίες της Block (1986) και συχνότητα εμφάνισης μετά τις ερευνητικές διδασκαλίες.....	85
Πίνακας 6. Αποτελέσματα ελέγχου προσημασμένης διάταξης Wilcoxon για τη διαφορά στη συνολική χρήση των γενικών στρατηγικών πριν και μετά τις ερευνητικές διδασκαλίες	86
Πίνακας 7. Αποτελέσματα ελέγχου προσημασμένης διάταξης Wilcoxon για τη διαφορά στη χρήση των τοπικών στρατηγικών στο αφηγηματικό κείμενο πριν και μετά τις ερευνητικές διδασκαλίες	87
Πίνακας 8. Αποτελέσματα ελέγχου προσημασμένης διάταξης Wilcoxon για τη διαφορά στη χρήση τοπικών στρατηγικών στο πληροφοριακό κείμενο πριν και μετά τις ερευνητικές διδασκαλίες.....	87
Πίνακας 9. Αποτελέσματα ελέγχου προσημασμένης διάταξης Wilcoxon για τη διαφορά στη συνολική χρήση των τοπικών στρατηγικών πριν και μετά τις ερευνητικές διδασκαλίες	88
Πίνακας 10. Αποτελέσματα ελέγχου προσημασμένης διάταξης Wilcoxon για τη διαφορά στη χρήση της ενεργοποίησης των προϋπαρχουσών γνώσεων στο πληροφοριακό κείμενο πριν και μετά τις ερευνητικές διδασκαλίες	88
Πίνακας 11. Αποτελέσματα ελέγχου προσημασμένης διάταξης Wilcoxon για τη διαφορά στη συνολική χρήση της ενεργοποίησης των προϋπαρχουσών γνώσεων πριν και μετά τις ερευνητικές διδασκαλίες	89
Πίνακας 12 Περιεχόμενο σχολικού εγχειριδίου	130

Εισαγωγή

Η ανάγνωση συνιστά δεξιότητα καθοριστικής σημασίας για το άτομο, καθώς εμπλέκεται σε όλες τις πτυχές της ζωής του, καθιστώντας, με αυτόν τον τρόπο, εξαιρετικά μειονεκτική την ανεπαρκή κατάκτησή της (Harris & Sipay, 1985). Παρόλο που αποτελείται από δύο επιμέρους δεξιότητες, την αποκωδικοποίηση και την κατανόηση, εντούτοις, συχνά, η κατανόηση θεωρείται ως έννοια ισότιμη της ανάγνωσης. Αυτό φαίνεται λογικό, αν σκεφτεί κανείς πόσο αναγκαία είναι η κατανόηση κειμένων σε καθημερινή βάση για τον άνθρωπο, ειδικά στα χρόνια που καταλαμβάνει η εκπαίδευσή του (Blachowicz & Ogle, 2008).

Η κατανόηση των γλωσσικών πληροφοριών και ιδιαίτερα αυτών που είναι σε γραπτή μορφή, έχει απασχολήσει το ερευνητικό ενδιαφέρον ήδη από τη δεκαετία του 1960, με τη ραγδαία ανάπτυξη της Γνωστικής Ψυχολογίας, ενώ το ενδιαφέρον αυτό κορυφώθηκε μετά τις αρχές του 20ου αιώνα. Στην αυξητική αυτή τάση ενασχόλησης με ζητήματα κατανόησης, οδήγησε η αναγκαία εμπλοκή της στο χώρο του σχολείου, καθώς η ποιότητα αυτής ήταν ενδεικτική για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών μεθόδων και των ίδιων των μαθητών (Πόρποδας, 2002). Στη σημερινή εποχή είναι αποδεκτό πως οι μαθητές, διερχόμενοι από τις μικρότερες προς τις μεγαλύτερες τάξεις του σχολείου και καθώς γνωρίζουν τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα, έρχονται αντιμέτωποι με ολοένα και υψηλότερα επίπεδα δυσκολίας, στα οποία συχνά θεωρείται δεδομένο ότι θα ανταποκριθούν αποτελεσματικά (Merry, 1997). Το γεγονός, όμως, της ανύπαρκτης διδασκαλίας της ανάγνωσης στις μεγαλύτερες τάξεις ή στα γνωστικά αντικείμενα πέραν της Γλώσσας, σε συνδυασμό με τη δυσκολία των σχολικών εγχειριδίων, που χρησιμοποιούνται συχνά ως τα κύρια μέσα διδασκαλίας και της δυσκολίας των μαθητών να τα προσεγγίσουν με τις κατάλληλες στρατηγικές, δυσχεραίνουν την επίτευξη της κατανόησης (Harris & Sipay, 1985). Συνιστά, εξάλλου, κοινή παραδοχή πως οι ικανοί αναγνώστες, είναι αναγνώστες που χρησιμοποιούν στρατηγικές κατανόησης (Babbs, 1984· Blachowicz & Ogle, 2008· Duke & Pearson, 2002· Fielding & Pearson, 1994· Graesser, 2007· Harvey & Goudvis, 2007· Pressley, 2002· Sinatra, Brown, & Reynolds, 2002· Snow, 2002).

Στο πλαίσιο, λοιπόν, της διδασκαλίας των στρατηγικών κατανόησης γραπτού λόγου στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα τοποθετείται και η παρούσα έρευνα, σκοπός

της οποίας είναι να διερευνήσει το ρόλο των στρατηγικών κατανόησης στην Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή της Ε΄ δημοτικού. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού θεωρήθηκε καταλληλότερη η μέθοδος της έρευνα δράσης, λόγω της ευέλικτης φύσης της και της δυνατότητας που παρέχει στο εκπαιδευτικό-ερευνητή για βαθύτερη κατανόηση των πρακτικών του (Carr & Kemmis, 1986). Ταυτόχρονα παράχθηκε και αξιοποιήθηκε ανάλογο εκπαιδευτικό υλικό.

Η παρούσα έρευνα μπορεί να θεωρηθεί πως συνεισφέρει στο υπάρχον ερευνητικό κενό. Καταρχάς, παρόλο που η συμβολή των στρατηγικών κατανόησης στην κατανόηση γραπτών κειμένων αποτελεί αντικείμενο τεκμηρίωσης πολλών περιγραφικών ερευνών, εντούτοις οι έρευνες που περιλαμβάνουν διδασκαλία τους στις σχολικές τάξεις, είναι λιγότερες, λόγω των απαιτήσεων που δημιουργούν (Chamot, 2005). Επιπλέον, αυτές συνήθως τοποθετούνται στα γλωσσικά γνωστικά αντικείμενα παραβλέποντας άλλα, ανάμεσά τους και την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, στα οποία η ανάγνωση και, συνεπώς, η κατανόηση δύσκολων κειμένων είναι προαπαιτούμενη (Neufeld, 2005). Ιδίως στην ελληνική βιβλιογραφία, οι έρευνες που αφορούν τις στρατηγικές κατανόησης είναι αρκετά περιορισμένες και συχνά αναφέρονται στην εφαρμογή των στρατηγικών κατανόησης στο πεδίο των ξένων γλωσσών (βλ. Manoli, 2013· Ριζούλη, 2013). Για την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή συγκεκριμένα δεν έχει γίνει κάποια αντίστοιχη έρευνα στον ελληνικό χώρο, ενώ αποτελεί γενικότερα ένα γνωστικό αντικείμενο, στο οποίο δεν έχουν διερευνηθεί οι γλωσσικές και γνωστικές τεχνικές που εφαρμόζονται από τους Έλληνες εκπαιδευτικούς. Εντέλει, είναι σημαντική, καθώς αξιοποιεί την κατηγοριοποίηση των στρατηγικών σε γενικές και τοπικές (Block, 1986), που έχει χρησιμοποιηθεί μόνο στο πεδίο της κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας.

Υπό το πρίσμα, λοιπόν, της υπόθεσης πως η διδασκαλία των στρατηγικών κατανόησης δεν αφορά μονάχα τα γλωσσικά μαθήματα (Neufeld, 2005) και εντός του πλαισίου της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας θεωρήθηκε απαραίτητο να τεθούν ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία θα διερευνούν τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να αξιοποιηθούν οι στρατηγικές κατανόησης γραπτού λόγου στην Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, την επίδρασή τους στα παραγόμενα μαθησιακά αποτελέσματα, στην κινητοποίηση και στις στάσεις των μαθητών, αλλά και τις προκλήσεις που δημιουργούνται για τον εκπαιδευτικό και τον τρόπο αντιμετώπισής τους.

Αναφορικά με τη δομή της παρούσας εργασίας, παρατίθεται αρχικά το θεωρητικό και ερευνητικό υπόβαθρο του θέματος, το οποίο περιλαμβάνει τη θεωρητική θεμελίωση της *Κατανόησης γραπτού λόγου* (κεφάλαιο 1), της *Κατανόησης γραπτού λόγου στην εκπαίδευση* (κεφάλαιο 2), των *Στρατηγικών κατανόησης γραπτού λόγου* (κεφάλαιο 3) και της *Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής* (κεφάλαιο 4) και ολοκληρώνεται με την *Επισκόπηση ερευνών* (κεφάλαιο 5). Στη συνέχεια παρουσιάζεται αναλυτικά η *Μεθοδολογία* της έρευνας (κεφάλαιο 6) και συγκεκριμένα ο σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα, η ερευνητική μέθοδος, το πλαίσιο και ο χρόνος διεξαγωγής της έρευνας, οι συμμετέχοντες, οι μέθοδοι συλλογής δεδομένων, η περιγραφή της παραγωγής διδακτικού υλικού και των ερευνητικών διδασκαλιών, και ο τρόπος με τον οποίο αναλύθηκαν τα δεδομένα. Στο έβδομο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας και ο σχολιασμός τους με βάση τις δύο φάσεις που διενεργήθηκαν. Τέλος, στο όγδοο κεφάλαιο γίνεται παράθεση των συμπερασμάτων που εξήχθησαν, καθώς και των περιορισμών και προεκτάσεων της παρούσας έρευνας.

1. Κατανόηση γραπτού λόγου

1.1 Ανάγνωση

Η δεξιότητα της ανάγνωσης και της κατανόησης γραπτού λόγου συνιστά θεμελιώδη στόχο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και πεδίο ισχυρού ενδιαφέροντος για την κοινωνία, ιδίως μετά τις αρχές του 20^{ου} αιώνα (Πόρποδας, 2002). Το γεγονός αυτό δικαιολογείται, λόγω της καθοριστικής οικονομικής, κοινωνικής, και προσωπικής σημασίας που κατέχει στο διαρκώς εξελισσόμενο περιβάλλον του σύγχρονου κόσμου και των δυσμενών συνεπειών που επιφέρει στη ζωή των ατόμων, όταν δεν την κατέχουν (Harris & Sipay, 1985).

Σύμφωνα με τον Βάμβουκα (2004: 14) η ανάγνωση, υπό μία στενή έννοια, ορίζεται ως *«η ερμηνεία αυθαίρετων σημείων, τα οποία δημιουργήθηκαν σκόπιμα με στόχο την επικοινωνία»*. Η πράξη της ανάγνωσης θεωρείται ως μία δυναμική διαδικασία, σχετιζόμενη με τις λειτουργίες της σκέψης, κατά την οποία το άτομο που την πραγματοποιεί είναι ενεργητικά εμπλεκόμενο (Spink, 1990). Είναι γενικά αποδεκτό, πως η ανάγνωση αποτελείται από δύο επιμέρους δεξιότητες, την αποκωδικοποίηση, που μπορεί να διδαχθεί και να αξιολογηθεί με άμεσους τρόπους, και την κατανόηση, που αντίθετα, είναι περισσότερο σύνθετη και επηρεάζεται από πλήθος κειμενικών, ατομικών και διδακτικών παραγόντων (Kintsch & Kintsch, 2005). Συχνά, η ύπαρξη ευχέρειας στην αποκωδικοποίηση εκλαμβάνεται αυτόματα ως απόδειξη μίας ανάλογα καλής κατανόησης. Μία τέτοια διαπίστωση όμως πρέπει να θεωρηθεί βεβιασμένη, καθώς η καλή αποκωδικοποίηση ενός κειμένου δε συνεπάγεται απαραίτητα την κατανόησή του, ενώ αντίστοιχα, ένα άτομο μπορεί να καταλαβαίνει επαρκώς αυτά που διαβάζει, ακόμα και αν δεν τα αποκωδικοποιεί με την κατάλληλη ταχύτητα ή ακρίβεια (Paris, Carpenter, Paris, & Hamilton, 2005).

Στην κοινωνική ζωή, σχεδόν εξισώνεται η έννοια της ανάγνωσης με την έννοια της κατανόησης (Blachowicz & Ogle, 2008). Παρόλο που η ανάγνωση συνιστά μία διαβίου κατάκτηση, εντούτοις στην πορεία του σχολείου διακόπτεται η διδασκαλία της, καθώς πιστεύεται ότι από κάποιο σημείο και έπειτα, οι περισσότεροι μαθητές γνωρίζουν πώς να διαβάζουν (Harris & Sipay, 1985). Ωστόσο, όπως όλες οι δεξιότητες,

έτσι και η ανάγνωση απαιτεί συνεχή εξάσκηση, ώστε να είναι αποτελεσματική η εκμάθηση και εφαρμογή της (Βάμβουκας, 2004).

1.2 Η έννοια της κατανόησης γραπτού λόγου

Ήδη από τη δεκαετία του 1960, με την αλματώδη ανάπτυξη του κλάδου της Γνωστικής Ψυχολογίας, το ζήτημα της κατανόησης των γλωσσικών πληροφοριών και ειδικότερα της κατανόησης του γραπτού λόγου, βρέθηκε στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος. Η αυξημένη αυτή κινητοποίηση μπορεί να αποδοθεί στην άμεση σχέση της κατανόησης με την εκπαίδευση, καθώς η ύπαρξη ή η απουσία της είναι ενδεικτική για την αποτελεσματικότητα τόσο των εκπαιδευτικών διαδικασιών, όσο και της ανταπόκρισης των μαθητών (Πόρποδας, 2002). Αναμφισβήτητα, λοιπόν, η κατανόηση κειμένων συνιστά βασική προϋπόθεση για την επιτυχία στο σχολείο, όμως, η πολύπλοκη φύση που τη χαρακτηρίζει, δυσχεραίνει τον ορισμό, τη μέτρηση και την απομόνωσή της από τις υπόλοιπες δεξιότητες (Paris et al., 2005).

Ο Βάμβουκας (1984) ορίζει την κατανόηση του κειμένου ως τη σύλληψη της «ουσίας» που αυτό φέρει και τη δημιουργία συνδέσεων ανάμεσα στα τυποποιημένα σύμβολα και σημασίες που παριστάνουν, την ταυτόχρονη αναζήτηση σχέσεων ανάμεσά τους και την αναδόμησή τους σε μία νέα υπόσταση. Ο ίδιος, επίσης, τονίζει πως ο θεμέλιος λίθος της κατανόησης είναι η ανακάλυψη του τρόπου με τον οποίο τα δομικά στοιχεία μιας πρότασης συνδέονται μεταξύ τους και, προκειμένου να κατανοηθούν αυτές οι συνδέσεις ολιστικά, θα πρέπει να εξετάζονται πάντα μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο ανήκουν.

Ένας άλλος ορισμός που αξίζει να παρατεθεί είναι αυτός του Πόρποδα (2002), σύμφωνα με τον οποίο η κατανόηση ενός γραπτού τμήματος συνίσταται σε μία διαδικασία κατά την οποία το άτομο προσλαμβάνει, επεξεργάζεται, συγκρατεί και χρησιμοποιεί τη σημασία του τμήματος αυτού που διαβάζει. Επομένως, δεν πρέπει να συγχέεται με τις λειτουργίες της σκέψης και του συλλογισμού, για τις οποίες είναι προαπαιτούμενη η κατανόηση και οργάνωση των εννοιών σε δομημένα γνωστικά

σύνολα. Στην περίπτωση της κατανόησης ενός κειμένου, οι έννοιες που προσλαμβάνονται από την ανάγνωση των επιμέρους λέξεων, συσχετίζονται μεταξύ τους, σύμφωνα με την οργάνωση που αυτό διαθέτει, και οικοδομούν, έτσι, για τον αναγνώστη το γενικότερο νόημά του.

Για την κατανόηση γραπτού λόγου έχουν αναγνωριστεί οι ακόλουθες διαστάσεις (Hammill & Bartel, 1995· Idol, 1997· Mercer & Mercer, 1985, όπ. αναφ. στο: Παντελιάδου, 2011):

1. *Ανάπτυξη λεξιλογίου.* Το πλούσιο λεξιλόγιο συνδράμει στην αποτελεσματική κατανόηση. Ο αναγνώστης, προκειμένου να κατανοήσει το κείμενο που διαβάσει θα πρέπει να αποκωδικοποιεί επαρκώς τις λέξεις του και να συλλαμβάνει τη σημασία τους. Ταυτόχρονα, επίσης, είναι απαραίτητο να κατέχει τον έλεγχο της κατανόησής του, να εντοπίζει τις λέξεις που δεν γνωρίζει και να προβαίνει σε χρήση στρατηγικών αντιμετώπισης των κωλυμάτων του.
2. *Κυριολεκτική κατανόηση.* Ο αναγνώστης, προκειμένου να δώσει απάντηση στις ερωτήσεις κυριολεκτικής κατανόησης, πρέπει να είναι σε θέση να ανασύρει από τη μνήμη του και να αναγνωρίσει επακριβώς πληροφορίες του κειμένου που διάβασε. Συχνά, απαιτεί ενέργειες, όπως την εύρεση των κεντρικών ιδεών και των σημαντικών λεπτομερειών, καθώς και τη γνώση της χρονικής ακολουθίας των συμβάντων.
3. *Ερμηνευτική κατανόηση.* Προϋποθέτει ενεργητικό ρόλο από την πλευρά του αναγνώστη, καθώς βασίζεται στη συσχέτιση των πληροφοριών του κειμένου με τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες του. Στη βελτίωση της συγκεκριμένης διάστασης της κατανόησης, μπορεί να συμβάλει η επιλογή κειμένων που σχετίζονται με τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.
4. *Κριτική κατανόηση.* Βασιζόμενος στις προσωπικές του εμπειρίες, αξίες και γνώσεις, ο αναγνώστης σχηματίζει κριτική άποψη για όσα διαβάσει, όπως για την αληθοφάνεια και την ακρίβεια των γεγονότων και τη στόχευση του συγγραφέα, καθώς και για τα ζητήματα ηθικής που εμπλέκονται.

5. *Αντανάκλαση-Αποτίμηση*. Επιδιώκει τη συναισθηματική εμπλοκή του αναγνώστη με το κείμενο, τη σύνδεση με τον ψυχισμό του και την καλλιέργεια της αισθητικής και συναισθηματικής του αντίληψης. Περιλαμβάνει ενέργειες, όπως την έκφραση συναισθημάτων, την αξιολόγηση της ταύτισης με τους πρωταγωνιστές και τη δημιουργία προσωπικής σύνδεσης με το κείμενο, που οδηγεί και στην πληρέστερη γνώση του εαυτού του.

1.3 Διαδικασίες που συντελούνται κατά την κατανόηση γραπτού λόγου

Η οριοθέτηση των διαδικασιών, οι οποίες λαμβάνουν χώρα κατά την κατανόηση, έχει αποτελέσει πολύπλοκο ζήτημα διερεύνησης για τη Γνωστική Ψυχολογία, χωρίς να έχουν δοθεί, μέχρι στιγμής, οριστικές απαντήσεις (Πόρποδας, 2002). Αν και τα μοντέλα κατανόησης που έχουν κατά καιρούς προταθεί, παρουσιάζουν διαφορές σε αρκετά σημεία, εντούτοις μπορεί να θεωρηθεί πως έχουν ορισμένα κοινά σημεία αναφοράς (Kintsch & Kintsch, 2005). Αυτό που φαίνεται να είναι γενικά αποδεκτό από τη σύγχρονη ερευνητική βιβλιογραφία, είναι πως η κατανόηση συγκροτείται από επιμέρους υπο-δεξιότητες οι οποίες, όμως, βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ τους (Βάμβουκας, 2008· Duke, 2005· Kintsch & Kintsch, 2005· Oakhill & Cain, 2007· Stahl & Hiebert, 2005).

Ο Βάμβουκας (2008) υποστηρίζει πως πλέον μπορούμε να κάνουμε λόγο για ένα σύγχρονο μοντέλο κατανόησης, το οποίο διαφέρει από το παραδοσιακό μοντέλο σε δύο ουσιαστικά σημεία. Αναφορικά με την πρώτη διαφοροποίηση ανάμεσά τους, στο παραδοσιακό μοντέλο επικρατούσε η αντίληψη της παθητικής στάσης του αναγνώστη κατά την κατανόηση του κειμένου, σε αντίθεση με τη σύγχρονη εκδοχή κατά την οποία ο αναγνώστης νοείται ως ενεργά εμπλεκόμενος ευρισκόμενος σε σχέση αλληλεπίδρασης με το κείμενο, το νόημα του οποίου δομεί και δεν προσλαμβάνει απλώς. Η δεύτερη διαφορά που παρουσιάζεται, αφορά τις υπο-δεξιότητες που έχουν αναγνωριστεί για την κατανόηση. Σύμφωνα με το παραδοσιακό μοντέλο, οι υπο-δεξιότητες αυτές είναι διακριτές μεταξύ τους και πρέπει να διδάσκονται ξεχωριστά και ιεραρχικά, γεγονός, όμως, που δεν επιβεβαιώνεται από τη διδακτική πράξη. Στη σύγχρονη θεώρηση της κατανόησης, οι δεξιότητες της κατανόησης, εφόσον γίνει

αποδεκτό ότι πρόκειται για επιμέρους δεξιότητες και όχι για μία, συνδέονται, αλληλοεπιδρούν και αλληλοεπηρεάζονται, γεγονός που επιτάσσει την ολιστική προσέγγισή της.

Οι Kintsch και Kintsch (2005) περιέγραψαν ένα μοντέλο αναγνωστικής κατανόησης το οποίο αφορά ικανούς, ενήλικες αναγνώστες, θεωρώντας το ως ένα χρήσιμο οδηγό για τη θέσπιση κατάλληλων διδακτικών στόχων, προκειμένου να βοηθηθούν οι όχι και τόσο ικανοί αναγνώστες. Αναγνώρισαν, λοιπόν, τρία ξεχωριστά αλλά και αλληλοσυσχετιζόμενα επίπεδα των διαδικασιών κατανόησης:

1. Τις διαδικασίες *αποκωδικοποίησης*, κατά τις οποίες ο αναγνώστης εξάγει νόημα από τις τυποποιημένες γλωσσικές μονάδες που διαβάζει. Οι νοητικές αναπαραστάσεις που δημιουργούνται από τη συγκεκριμένη διαδικασία, συνιστώνται από σειρές ιδεών, που συχνά προσδιορίζονται ως εννοιολογικές μονάδες (propositions).
2. Το επίπεδο που ακολουθεί είναι αυτό της μικροδομής και της μακροδομής, που μαζί συγκροτούν τη *βάση του κειμένου*. Σε αυτό, δημιουργείται ένα περίπλοκο δίκτυο από τις εννοιολογικές μονάδες που προέκυψαν από την αποκωδικοποίηση, οι οποίες συσχετίζονται μεταξύ τους, με βάση τη συντακτική δομή του κειμένου (μικροδομή) και, στη συνέχεια, αναγνωρίζονται οι ιεραρχικές τους σχέσεις, δίνοντας έτσι τη σφαιρική δομή του αναγνώσματος (μακροδομή).
3. Στο τρίτο επίπεδο ο αναγνώστης, προχωράει πέρα από αυτά που περιγράφει το κείμενο καθαυτό και οικοδομεί ένα *μοντέλο κατάστασης*, δηλαδή μία νοητική απεικόνιση της κατάστασης που περιγράφεται σε αυτό. Αυτή η διαδικασία προϋποθέτει τη συσχέτιση των εννοιολογικών μονάδων του κειμένου με τις προϋπάρχουσες γνώσεις και τους στόχους του αναγνώστη, δηλαδή την υπέρβαση του γραπτού λόγου.

Ο Πόρποδας (2002) αναφέροντας πως οι απόψεις, που έχουν εκφραστεί, για τη διαδικασία της κατανόησης είναι ποικίλες, τις συγκεντρώνει σε κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι θεωρίες που θέλουν την κατανόηση να συντελείται σε

δύο διαδοχικά στάδια, την κατανόηση των εννοιών και των λέξεων του κειμένου και τη μετέπειτα συσχέτισή τους. Στη δεύτερη κατηγορία εντάσσει τις θεωρίες που διαφοροποιούν τη γραφημική-φωνολογική από τη σημασιολογική επεξεργασία του κειμένου, δηλαδή την επιφανειακή δομή από τη βαθεία δομή του. Την επόμενη κατηγορία συνιστούν τα μοντέλα, σύμφωνα με τα οποία ο αναγνώστης, όταν κατανοεί ένα κείμενο, συγκρατεί στο μυαλό του την εννοιολογική ουσία του, η οποία συντελείται από την ικανότητα αντίληψης των εννοιολογικών μονάδων του κειμένου. Εντέλει, την τελευταία ομάδα υποστηρίζει πως απαρτίζουν οι θεωρίες που ερμηνεύουν την κατανόηση στη βάση της θεωρίας των γνωστικών σχημάτων, που είναι αρκετά δημοφιλής στον ερευνητικό χώρο.

1.4 Παράγοντες που επιδρούν στην κατανόηση γραπτού λόγου

Η κατανόηση γραπτού λόγου είναι μία διαδικασία στη διεκπεραίωση της οποίας επιδρά μία μεγάλη ποικιλία παραγόντων, που μπορεί να εντοπίζονται σε νευροφυσιολογικό, γνωστικό, γλωσσικό και κοινωνικοπολιτισμικό επίπεδο (Harris & Sipay, 1985). Σε μία προσπάθεια ομαδοποίησης, οι θεωρητικοί έχουν καταλήξει στον προσδιορισμό κατηγοριών παραγόντων που επιδρούν στην κατανόηση, οι οποίες παρουσιάζουν κοινά σημεία, αλλά και διαφοροποιήσεις. Κοινή συνισταμένη όλων των θεωριών συνιστούν δύο ευρύτερες κατηγορίες, οι παράγοντες που έχουν σχέση με το *άτομο/αναγνώστη* και οι παράγοντες που έχουν σχέση με το *κείμενο* (Βάμβουκας, 1984, 2008· Duke, 2005· Harris & Sipay, 1985· Kintsch & Kintsch, 2005· Πόρποδας, 2002).

Το κείμενο

Ο τρόπος με τον οποίο είναι γραμμένο ένα κείμενο επιδρά στην κατανόηση του εκάστοτε αναγνώστη και σχετίζεται με διάφορα χαρακτηριστικά που αυτό φέρει. Καταρχάς, σημαντικό ρόλο στην κατανόηση και απομνημόνευση διαδραματίζει η στοχοθεσία του αναγνώστη κατά την ανάγνωση του κειμένου (Βάμβουκας, 1984· Duke, 2005· Kintsch & Kintsch, 2005), η οποία, αν και θεμελιώδης, συχνά παραγκωνίζεται στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, με τους μαθητές να καλούνται να διαβάσουν χωρίς να τους γνωστοποιείται ο στόχος της ανάγνωσης.

Την κατανόηση επηρεάζει και το είδος του κειμένου, το οποίο χαρακτηρίζεται από τη δομή του. Ο συγγραφέας, υιοθετώντας για το κείμενο μία συγκεκριμένη δομή, επιδιώκει να μεταβιβάσει στον αναγνώστη το μήνυμά του με τον κατάλληλο τρόπο (Βάμβουκας, 2008· Harris & Sipay, 1985). Τα κείμενα, ανάλογα με τον τρόπο με τον οποίο οργανώνουν τις ιδέες τους, κατατάσσονται σε αφηγηματικά, πληροφοριακά και κατευθυντικά (Βάμβουκας, 2008). Χαρακτηριστικό είναι, μάλιστα, πως σε έρευνες έχει βρεθεί πως οι μαθητές δυσκολεύονται περισσότερο στα πληροφοριακά κείμενα, σε σχέση με τα αφηγηματικά, γεγονός που αποδεικνύει την επίδραση του είδους του κειμένου στην κατανόηση (Pearson & Hamm, 2005). Εξίσου σημαντικό ρόλο στην κατανόηση διαδραματίζει και η συνοχή του κειμένου, τόσο σε τοπικό επίπεδο, δηλαδή στις επιμέρους προτάσεις του, όσο και σε σφαιρικό επίπεδο, δηλαδή στη γενικότερη δομή του (Harris & Sipay, 1985· Kintsch & Kintsch, 2005).

Την ποιότητα της κατανόησης μπορούν να επηρεάσουν αφενός το λεξιλόγιο, καθώς η χρήση άγνωστων ή χαμηλής συχνότητας λέξεων συχνά δημιουργεί κωλύματα στον αναγνώστη, και αφετέρου, η συντακτική (Βάμβουκας, 1984· Kintsch & Kintsch, 2005· Πόρποδας, 2002) και γραμματική δομή του κειμένου (Βάμβουκας, 1984). Επιπροσθέτως, σύμφωνα με το Βάμβουκα (1984), μπορεί να διευκολύνει ή να δυσχεράνει την κατανόηση και η τυπογραφική παρουσίαση του κειμένου, η οποία περιλαμβάνει πολλές παραμέτρους. Ανάμεσα σε αυτές είναι το μέγεθος και η μορφή των στοιχείων, το μήκος των σειρών, οι χρωματικές αποχρώσεις και η παρουσία εικονογράφησης.

Σημαντική μπορεί να χαρακτηριστεί και η επιρροή του τίτλου που προηγείται του κειμένου. Ο τίτλος βοηθάει τον αναγνώστη να ενεργοποιήσει τα αντίστοιχα γνωστικά σχήματα και να ολοκληρώσει την κατανόησή του ενώ, αντίθετα, η απουσία του, μπορεί να δημιουργήσει ασάφειες (Πόρποδας, 2002). Αδιαμφισβήτητη συμβολή στην κατανόηση έχει, τέλος, το περιεχόμενο του εκάστοτε κειμένου, με το οποίο αλληλοεπιδρούν οι προϋπάρχουσες γνώσεις, τα ενδιαφέροντα και ο ψυχισμός του αναγνώστη, διαμορφώνοντας την ανταπόκρισή του σε αυτό (Βάμβουκας, 1984· Πόρποδας, 2002).

Ο αναγνώστης

Αναφορικά με τα προσωπικά χαρακτηριστικά του αναγνώστη που επιδρούν στην κατανόησή του, αυτά περιλαμβάνουν καταρχάς τις σωματικές, αισθητηριακές, γνωστικές και διανοητικές του ικανότητες (Βάμβουκας, 1984). Εκτός από αυτές, όμως, καίριας σημασίας είναι οι προϋπάρχουσες γνώσεις και τα γνωστικά σχήματα που διαθέτει, καθώς και η κινητοποίηση και οι στρατηγικές που χρησιμοποιεί.

Ένας από τους λόγους για το οποίους μπορεί να μην είναι αποτελεσματική η κατανόηση ενός κειμένου, αφορά την έλλειψη ή ακόμα και την αποτυχία ενεργοποίησής των προϋπαρχουσών γνώσεων, εφόσον αυτές υπάρχουν, για το θέμα που πραγματεύεται το κείμενο. Άμεσα συνδεδεμένα μαζί τους είναι τα γνωστικά σχήματα που διαθέτει το άτομο, τα οποία χρησιμοποιούνται ως εξήγηση για την οργάνωση των προϋπαρχουσών γνώσεων στον ανθρώπινο νου (Harris & Sipay, 1985). Η επίδραση των συγκεκριμένων παραγόντων εξηγεί σε μεγάλο βαθμό το διαφορετικό βαθμό κατανόησης που μπορούν να επιτύχουν άτομα με διαφορετικό υπόβαθρο, όταν διαβάζουν το ίδιο κείμενο (Πόρποδας, 2002).

Η κατανόηση βρίσκεται, επιπλέον, σε σύνδεση με τα προσωπικά κίνητρα και τα ενδιαφέροντα του εκάστοτε αναγνώστη (Blachowicz & Ogle, 2008). Παράλληλα με τις διαδικασίες της ενεργοποίησης των προϋπαρχουσών γνώσεων και των γνωστικών σχημάτων, δρουν οι διαδικασίες της κινητοποίησης, οι οποίες έχουν βρεθεί σε πλήθος ερευνών να σχετίζονται θετικά με τα επίπεδα της κατανόησης των μαθητών (Guthrie & Wigfield, 2005· Narvaez, 2002).

Εντέλει, η επιτυχής ή ανεπιτυχής κατανόηση ενός ανθρώπου μπορεί να οφείλεται στη συχνότητα και ποικιλία των στρατηγικών κατανόησης που χρησιμοποιεί. Η χρήση στρατηγικών καλλιεργεί στον αναγνώστη μία ενεργητική στάση απέναντι στο κείμενο που επεξεργάζεται, τον βοηθάει να κάνει τις απαραίτητες νοητικές συνδέσεις και να κατέχει τον έλεγχο της κατανόησής του (Breuer, 2012· Kintsch & Kintsch, 2005).

Δύο επιπλέον κατηγορίες που έχουν αναγνωριστεί, πέρα από τους παράγοντες που αφορούν το κείμενο και τον αναγνώστη, είναι οι παράγοντες που αφορούν το *περιβάλλον* (Βάμβουκας, 1984) και οι παράγοντες που αφορούν το *συγκείμενο*

(Βάμβουκας, 2008). Στις περιβαλλοντικές παραμέτρους εντάσσονται οι συνθήκες του χώρου στον οποίο διεξάγεται η ανάγνωση, ανάμεσα στις οποίες είναι η φωτεινότητα, η θερμοκρασία και η αισθητική. Το συγκείμενο, εκτός από τις περιβαλλοντικές συνθήκες, περιλαμβάνει τα χαρακτηριστικά του ψυχολογικού και κοινωνικού περιβάλλοντος. Πρέπει να τονιστεί, πως όλοι οι επιμέρους παράγοντες που έχουν κατά καιρούς αναγνωριστεί από τους θεωρητικούς, δεν είναι ανεξάρτητοι μεταξύ τους, αλλά, αντιθέτως, βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση, γεγονός που καθιστά δύσκολο τον προσδιορισμό της ισχύος της επίδρασης που ασκεί καθένας από αυτούς στην κατανόηση (Βάμβουκας, 1984).

2. Η κατανόηση γραπτού λόγου στην εκπαίδευση

2.1 Η εμπλοκή της κατανόησης γραπτού λόγου στα γνωστικά αντικείμενα

Οι άνθρωποι καλούνται να διαβάσουν και να κατανοήσουν κείμενα σε πολλές πτυχές της καθημερινότητάς τους. Ειδικότερα στην εκπαίδευση, η οποία καταλαμβάνει ένα σημαντικό μέρος της ζωής τους, τα παιδιά συμμετέχουν σε δραστηριότητες από όλα τα γνωστικά αντικείμενα, όπου η κατανόηση γραπτού λόγου είναι θεμελιώδης (Blachowicz & Ogle, 2008). Μάλιστα, ο γραπτός λόγος προϋποθέτει την κατοχή από τα παιδιά δεξιοτήτων, οι οποίες δεν είναι εμφανείς κατά την κατανόηση της προφορικής γλώσσας. Επομένως, η αποτελεσματική ομιλία και προφορική κατανόηση δεν συνεπάγεται απαραίτητα την κατοχή από αυτά μίας αντίστοιχα καλής αναγνωστικής κατανόησης (Cain & Oakhill, 2007).

Θωρείται πλέον δεδομένο πως οι απαιτήσεις του σχολείου γίνονται όλο και πιο έντονες καθώς το παιδί προχωράει στις τάξεις και έρχεται σε επαφή με τα διάφορα θεσμοθετημένα γνωστικά αντικείμενα. Δεδομένο θεωρείται, επίσης, ότι μέχρι την ηλικία των έντεκα, αναμένεται να έχουν μάθει να ανταποκρίνονται στον τρόπο σκέψης που αυτά προϋποθέτουν (Merry, 1997). Ωστόσο, δε συνιστά σπάνιο φαινόμενο, μαθητές, που είναι σε θέση να διαβάσουν βασικά και επιλεγμένα από τους ίδιους κείμενα, να μην εμφανίζουν την ίδια επιτυχία σε σχολικά γνωστικά αντικείμενα, όπως οι κοινωνικές και φυσικές επιστήμες και τα μαθηματικά (Harris & Sipay, 1985).

Ίσως τον κυριότερο από τους λόγους στους οποίους οφείλονται οι δυσκολίες που εμφανίζουν οι μαθητές κατά την κατανόηση των επιμέρους σχολικών γνωστικών αντικειμένων, αποτελούν τα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται σε αυτά ως το κύριο μέσο διδασκαλίας (Snow, 2002). Συχνά, τα συγκεκριμένα βιβλία περιέχουν ορολογίες και, γενικότερα, λεξιλόγιο που είναι δύσκολο για τα παιδιά, λόγω της εξειδικευμένης χρήσης και της χαμηλής συχνότητάς του. Επιπλέον, η πολύπλοκη συντακτική δομή και οργάνωση των ιδεών, η χρήση αφηρημένων σχημάτων και η, συχνά, καταϊγιστική περιγραφή εννοιών, συνεισφέρουν στην πρόκληση κωλυμάτων στην κατανόηση. Σε αυτά μπορεί να προστεθεί το γεγονός πως οι μαθητές δε γνωρίζουν κατάλληλους τρόπους με τους οποίους μπορούν να διαβάσουν τέτοιου είδους εξειδικευμένα κείμενα και τα προσεγγίζουν, όπως άλλα, περισσότερο βασικά

αναγνώσματα (Harris & Sipay, 1985). Βιώνοντας, λοιπόν, εμπειρίες αποτυχίας κατά την ανάγνωσή τους, συχνά οι μαθητές τις αποδίδουν σε προσωπική τους ανεπάρκεια και υιοθετούν τάσεις αποφυγής των δύσκολων κειμένων (McKeown, Beck, & Sandora, 1996). Χαρακτηριστική είναι, επίσης, η υπερβολική και αυθαίρετη χρήση του όρου Δυσλεξία στην εμφάνιση αναγνωστικών αδυναμιών, που, όμως, δεν είναι πάντοτε αντιπροσωπευτική, καθώς οι περισσότερες περιπτώσεις οφείλονται σε αναποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης (Anderson, 1994).

Επομένως, καθίσταται εμφανές πως η διδασκαλία της ανάγνωσης δεν αφορά μονάχα το γλωσσικό μάθημα, αλλά θα πρέπει να διαχέεται και στα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου, ώστε να ενισχύονται οι υπάρχουσες δεξιότητες κατανόησης των μαθητών. Αυτό, φυσικά, συνεπάγεται την εμπλοκή των εκπαιδευτικών των συγκεκριμένων μαθημάτων στη διδασκαλία της ανάγνωσης. Ωστόσο, η απουσία σαφών οδηγιών και η έλλειψη των κατάλληλων διδακτικών γνώσεων, αποτρέπει ακόμα και τους πιο πρόθυμους εκπαιδευτικούς από την ανάληψη του συγκεκριμένου έργου, καθιστώντας τη διδασκαλία της ανάγνωσης στα γνωστικά αντικείμενα ένα σπάνιο φαινόμενο (Anderson, 1994).

2.2 Η διδασκαλία της κατανόησης γραπτού λόγου

Τα επιστημονικά ευρήματα που αφορούν την υπόσταση και λειτουργία της κατανόησης δημιουργούν ένα πρόσφορο έδαφος για την αναθεώρηση των εκπαιδευτικών πρακτικών που έχουν υιοθετηθεί. Είναι πλέον αποδεκτό πως οι μαθητές μπορούν να εκπαιδευτούν στην ενίσχυση την κατανόησής τους για όλα τα κείμενα με τα οποία έρχονται σε επαφή στη ζωή τους. Είναι μεγάλο το πλήθος των τεχνικών διδασκαλίας, που έχουν αναγνωριστεί από τη διεθνή βιβλιογραφία για αυτό το σκοπό και μπορούν να χρησιμοποιηθούν, είτε μεμονωμένα, είτε σε συνδυασμό (Duke & Pearson, 2002).

Ωστόσο, δεν είναι όλοι οι εκπαιδευτικοί επαρκώς προετοιμασμένοι, ώστε να ενσωματώσουν στα μαθήματά τους τη διδασκαλία της κατανόησης, ακόμα και αν οι ίδιοι διακατέχονται από αυτή την επιθυμία, καθιστώντας την έτσι μία σπάνια τεχνική

(Anderson, 1994). Σε αυτό συμβάλλουν, εξάλλου, η αγκίστρωση τους σε προσεγγίσεις, οι οποίες έχουν «ριζώσει» στα εκπαιδευτικά συστήματα, παρά τόσο την αντίθετη άποψη της επιστήμης όσο και των εμφανών τους συνεπειών στους μελλοντικούς αναγνώστες. Μία από αυτές τις τεχνικές που θεωρούνται πλέον προβληματικές, είναι η έμφαση που δίνεται στη διδασκαλία του περιεχομένου παρά στη διδασκαλία της κατανόησης στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα (Snow, 2002). Το δίλημμα που υφίσταται ανάμεσα στη διδασκαλία του περιεχομένου και τη διδασκαλία των διαδικασιών δε θα πρέπει να νοείται ως αμοιβαίος αποκλεισμός ανάμεσα στις δύο προσεγγίσεις. Αντιθέτως, η πρότερη διδασκαλία των διαδικασιών, οδηγεί στη μεγιστοποίηση της πρόσβασης των μαθητών στο περιεχόμενο που επιδιώκεται να κατακτηθεί (Harvey & Goudvis, 2007).

Προβληματικές πρακτικές εμφανίζονται και στο αντικείμενο της Γλώσσας, και ειδικά στις πρώτες τάξεις της σχολικής ζωής του παιδιού, όπου είναι δυσανάλογη η έμφαση που δίνεται στην αποκωδικοποίηση σε σχέση με την κατανόηση. Σε αυτές τις ηλικίες θεωρείται ως προτεραιότητα η εξάσκηση των παιδιών στη φωνολογική ενημερότητα, στην αναγνώριση των γραμμάτων και των λέξεων, σε βάρος της κατανόησης αυτών που αποκωδικοποιούνται. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ύπαρξη περιορισμένης βιβλιογραφίας για την ανάπτυξη της κατανόησης γραπτού λόγου σε αυτές τις τάξεις (van den Broek, et al., 2005).

Στις προβληματικές προσεγγίσεις είναι απαραίτητο να προστεθεί και η αποστήθιση, η οποία απαντάται ευρέως στην ελληνική εκπαίδευση και, συχνά, επικρατεί επί των άλλων τεχνικών στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Ωστόσο, εκτός από αναποτελεσματική, η συγκεκριμένη τακτική, που ουκ ολίγες φορές επιβραβεύεται από τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, μπορεί να θεωρηθεί αρκετά επιβλαβής. Ο ισχυρισμός αυτός οφείλεται στο γεγονός πως η αποστήθιση είναι μία μη φυσιολογική διαδικασία για τον εγκέφαλο, επιβάλλοντας την απομνημόνευση όλων των πληροφοριών, σε αντιδιαστολή με την τάση του ανθρώπου να συγκρατεί και να αφομοιώνει μόνο όσες χρειάζεται, ναρκοθετώντας με αυτόν τον τρόπο τη δημιουργική του σκέψη (Πόρποδας, 2002).

Εκτός από τις τεχνικές που οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να ακολουθούν ώστε να μην παρεμποδίζουν τις λειτουργίες της κατανόησης, στη διαθέσιμη βιβλιογραφία

προτείνεται μία μεγάλη ποικιλία τεχνικών που μπορούν να ενσωματώσουν με αποδεδειγμένη θετική επίδραση στην κατανόηση των μαθητών τους. Ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν τις δραστηριότητες στις τάξεις τους και οι ευκαιρίες που παρέχουν στους μαθητές τους καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την επιτυχία της κατανόησής τους. Ένας από τους παράγοντες που μπορούν να ληφθούν υπόψη κατά τη διδασκαλία της κατανόησης, είναι η διαμόρφωση του χώρου της τάξης ώστε να είναι ευέλικτος και να προσφέρεται για ομαδικές και ατομικές δραστηριότητες ανάγνωσης (Blachowicz & Ogle, 2008).

Θα πρέπει, επιπλέον, να υπάρχει κατάλληλη διαχείριση του χρόνου στην τάξη όπου επιδιώκεται να βελτιωθεί η κατανόηση των μαθητών. Συγκεκριμένα, θα πρέπει να προβλέπεται η ύπαρξη επαρκούς τμήματος της διδακτικής ώρας, η οποία θα αφιερώνεται για το σκοπό της διδασκαλίας και εφαρμογής της αναγνωστικής κατανόησης, με εξασφάλιση της μέγιστης αξιοποίησής της (Blachowicz & Ogle, 2008· El-Dinary, 2002). Είναι, σαφώς, απαραίτητο να παρέχεται αρκετός χρόνος στα παιδιά για την πραγματική και ουσιαστική ανάγνωση κειμένων, με την οποία θα πρέπει οπωσδήποτε να συνδυάζεται η οποιαδήποτε διδασκαλία κατανόησης (Duke, 2002). Ωστόσο, αν και η ύπαρξη της ανάγνωσης στις σχολικές τάξεις μοιάζει αυτονόητη, εντούτοις, ούτε ο χρόνος, αλλά ούτε και ο τρόπος με τον οποίο εφαρμόζεται είναι κατάλληλοι για να χαρακτηριστεί ουσιαστική. Καταρχάς, στην ελληνική εκπαίδευση αξιοποιείται κατά κόρον η μέθοδος της μεγαλόφωνης ανάγνωσης σε βάρος της σιωπηρής ανάγνωσης. Οι λόγοι για τους οποίους επικρατεί αφορούν τη δυνατότητα που παρέχει για εξάσκηση στην ορθή αποκωδικοποίηση και για την ανακοίνωση του γραπτού μηνύματος στην ολομέλεια της τάξης. Όμως, ταυτόχρονα, μπορεί να παρεμποδίζει την κατανόηση του αναγνώστη, να επιφέρει αρνητικά συναισθήματα, λόγω της αίσθησης ότι αξιολογείται και να φαίνεται αφύσικη σε σχέση με τις εξωσχολικές του εμπειρίες. Αντίθετα, η σιωπηρή ανάγνωση επιτρέπει σε κάθε μαθητή να ακολουθήσει το δικό του ρυθμό, να εφαρμόσει στρατηγικές κατανόησης στο κείμενο και να οικοδομήσει μόνος του το νόημά του. Επίσης, είναι η μέθοδος που χρησιμοποιεί καθένας όταν διαβάζει για προσωπική του ευχαρίστηση. Παρόλο που στα Αναλυτικά Προγράμματα υπάρχει πλέον πρόβλεψη και για τις δύο μορφές ανάγνωσης, και παρόλο που αρκετοί εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την αξία της σιωπηρής ανάγνωσης, δεν κατορθώνουν εύκολα να την ενσωματώσουν στις καθημερινές τους πρακτικές (Βάμβουκας, 2004).

Επιπροσθέτως, για τη διδασκαλία της ανάγνωσης και της κατανόησης, είναι απαραίτητο να προσφέρεται στους μαθητές μία μεγάλη ποικιλία υλικών, διαφορετικών ειδών και επιπέδου δυσκολίας, δίνοντάς τους έτσι τη δυνατότητα να πειραματιστούν (Blachowicz & Ogle, 2008). Η κατανόηση εξαρτάται από το είδος του κειμένου που διαβάζει ο αναγνώστης, καθώς μπορεί να επηρεάσει τη χρήση στρατηγικών κατανόησης σε αυτό ή άλλες γνωστικές διαδικασίες (Duke, 2005). Το γεγονός πως σε έρευνες έχει βρεθεί ότι οι μαθητές συνήθως δυσκολεύονται στην κατανόηση των πληροφοριακών κειμένων, σε σύγκριση με τα αφηγηματικά κείμενα (Pearson & Hamm, 2005), ενισχύει τον ισχυρισμό περί αξιοποίησης διαφορετικών υλικών.

Για την επιτυχημένη έκβαση της διδασκαλία της κατανόησης, είναι, επίσης, απαραίτητη η ενεργή εμπλοκή των μαθητών στις διαδικασίες. Σύμφωνα με τους Duke & Pearson (2002) για να είναι καλός ένας αναγνώστης, πρέπει να είναι ταυτόχρονα ενεργός. Η κατανόηση είναι μία διαδικασία που εξελίσσεται σταδιακά και κατά τη διάρκειά της, οι καλοί αναγνώστες είναι ενεργοί και οικοδομούν το νόημα του κειμένου με βάση τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους. Κρίνονται, επομένως, καταλληλότερες οι προσεγγίσεις διδασκαλίας που εμπλέκουν ενεργά τους μαθητές, καθιστώντας τους υπεύθυνους για τη δική τους μάθηση (Gourgey, 2012· Harvey & Goudvis, 2007· Ogle & Blachowicz, 2002· Pressley, 2002).

Η ανάγνωση είναι, αναμφισβήτητα, ένας από τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να ψυχαγωγηθεί ο άνθρωπος. Η επιθυμία που αναπτύσσουν οι μαθητές για το διάβασμα είναι άμεσα συνδεδεμένη με την κατάκτηση της ανάγνωσης (Βάμβουκας, 2004· Guthrie & Wigfield, 2005). Εντοπίζοντας μέσα στα υλικά που τους δίνονται τα ενδιαφέροντά τους, τα παιδιά μαθαίνουν να αγαπούν το διάβασμα. Οι εκπαιδευτικοί έχουν, λοιπόν, τη δυνατότητα να διευκολύνουν τη διδασκαλία της ανάγνωσης και της κατανόησης, με την αξιοποίηση και τη διεύρυνση των προτιμήσεων των μαθητών τους (Blachowicz & Ogle, 2008· Guthrie & Ozgungor, 2002· Tracey & Morrow, 2002).

Κατά τη διδασκαλία της κατανόησης είναι, επίσης, απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη οι στάσεις που έχουν οι μαθητές απέναντι στις διάφορες πλευρές της διδασκαλίας. Ως στάσεις ορίζονται οι διαθέσεις κάποιου ατόμου, απέναντι σε διάφορες καταστάσεις και ζητήματα, οι οποίες επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιδρά και φέρεται (Her Majesty's Inspectors, 1994). Αναμφισβήτητα τα παιδιά διαμορφώνουν

στάσεις απέναντι στο σχολείο, οι οποίες εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τις πρακτικές του εκπαιδευτικού στις τάξεις τους. Έτσι, προσεγγίσεις στη διδασκαλία, που εμπλέκουν ενεργά τους μαθητές στη δική τους μάθηση και αξιοποιούν τις προτιμήσεις τους για τον τρόπο εργασίας και επικοινωνίας στην τάξη, είναι δυνατόν να αυξήσουν την κινητοποίηση ακόμα και των μαθητών που δεν έχουν θετικές στάσεις προς την εκπαίδευση (Wendy & Fernandes, 1994). Εκτός από τις στάσεις απέναντι στο σχολείο, τα παιδιά καλλιεργούν στάσεις απέναντι και στον ίδιο τους τον εαυτό, δηλαδή αξιολογούν τις δυνατότητες, την προθυμία τους και την ανοχή της αποτυχίας στις δραστηριότητες που επεξεργάζονται (Merry, 1997).

Εντέλει, ένας ιδιαίτερα αποτελεσματικός τρόπος που συμβάλλει στο να καταστήσουν οι εκπαιδευτικοί τους μαθητές τους ικανούς και αυτόνομους αναγνώστες, είναι η διδασκαλία στρατηγικών κατανόησης γραπτού λόγου, τα οφέλη των οποίων είναι τεκμηριωμένα από την επιστημονική βιβλιογραφία, ενώ υπάρχει μεγάλη ποικιλία στις διδακτικές προτάσεις (Babbs, 1984· Blachowicz & Ogle, 2008· Duke & Pearson, 2002· Fielding & Pearson, 1994· Graesser, 2007· Harvey & Goudvis, 2007· Pressley, 2002· Sinatra, Brown, & Reynolds, 2002· Snow, 2002). Εκτενέστερη ανάλυση των στρατηγικών κατανόησης γραπτού λόγου παρατίθεται στην επόμενη ενότητα.

2.3 Η αξιολόγηση της κατανόησης γραπτού λόγου

Η αξιολόγηση, αναμφίβολα, κατέχει καίριο ρόλο στη διαδικασία της μάθησης, καθώς προσφέρει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα αποτίμησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων και την εξαγωγή συμπερασμάτων για τις επιτυχίες και τις αποτυχίες του έργου του και της ανταπόκρισης των μαθητών του (Πόρποδας, 2002). Ειδικότερα η αξιολόγηση της κατανόησης γραπτού λόγου είναι ιδιαίτερα ουσιαστική, καθώς χωρίς αυτή δεν καθίσταται ολοκληρωμένη η οποιαδήποτε ερευνητική προσπάθεια, που αποσκοπεί στον προσδιορισμό της φύσης και της αποτελεσματικής διδασκαλίας της (Sweet, 2005).

Εκπαιδευτικοί και ερευνητές αντιμετωπίζουν την αξιολόγηση από διαφορετική οπτική γωνία. Οι μεν εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για την επίδοση των μαθητών σε καθημερινές εκπαιδευτικές πρακτικές, όπως την απάντηση ερωτήσεων και την ανάκληση δεδομένων. Οι δε ερευνητές εστιάζουν στη μέτρηση των μικρότερων και

σφαιρικότερων διαδικασιών (Paris, Carpenter, Paris, & Hamilton, 2005). Κοινά αποδεκτή είναι, ωστόσο, η πολυπλοκότητα της φύσης της κατανόησης σε αντίθεση με την αποκωδικοποίηση, η οποία μπορεί να αξιολογηθεί με μεγαλύτερη ευκολία και ακρίβεια (Βάμβουκας, 1984). Οι επιπλοκές που απορρέουν από την πολυπλοκότητά της αντικατοπτρίζονται συχνά και στα εργαλεία μέτρησης της κατανόησης, στα οποία έχουν καταλογιστεί οι ακόλουθες ατέλειες (Sweet, 2005): α) ανάμειξη της κατανόησης με ικανότητες του αναγνώστη, όπως την αποκωδικοποίηση, τη γνώση λεξιλογίου και την κατοχή του θεματικού περιεχομένου, β) παράβλεψη της ιδιότητας της κατανόησης να αναπτύσσεται και να διδάσκεται, γ) μη πραγματοποίηση των απαραίτητων συσχετίσεων ανάμεσα στις επιδόσεις, τα ενδιαφέροντα και τις αξίες του αναγνώστη, δ) δυσκολία στη χρήση από τους εκπαιδευτικούς, ε) περιορισμός των προγραμμάτων σπουδών, στ) μονοδιάστατη φύση και αμφίβολη αξιοπιστία και εγκυρότητα

Οι μέθοδοι αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται ευρέως από την επιστημονική κοινότητα μπορούν να τοποθετηθούν σε δύο ευρύτερες κατηγορίες, τις μεθόδους με βάση την αναγνώριση και τις μεθόδους με βάση την ελεύθερη ανάκληση. Όσον αφορά τις μεθόδους αναγνώρισης, σε αυτές εντάσσεται, καταρχάς, η συμπλήρωση στοιχείων, κατά την οποία ο αναγνώστης συμπληρώνει, με βάση την κατανόησή του, λέξεις που λείπουν από το κείμενο. Η συγκεκριμένη μέθοδος δε χαρακτηρίζεται ως ιδιαίτερα έγκυρη. Η απάντηση σε ερωτήσεις για το περιεχόμενο του κειμένου συνιστά ακόμα μία μέθοδο αναγνώρισης και συνήθως περιλαμβάνει ερωτήσεις συμπλήρωσης, πολλαπλής επιλογής ή αντιστοίχισης. Η τρίτη μέθοδος της κατηγορίας αυτής είναι η αναγνώριση εννοιών, όπου παρουσιάζονται στον αναγνώστη σειρές προτάσεων και καλείται να αποφασίσει ποιες από αυτές είναι ίδιες με το κείμενο και ποιες όχι. Στην αξιολόγηση της κατανόησης με βάση την ελεύθερη ανάκληση, μετά την ανάγνωση ενός κειμένου και, συχνά μετά την παρεμβολή σύντομης και για άσχετα θέματα συζήτησης, ο αναγνώστης προσπαθεί να ανακαλέσει το περιεχόμενό του (Πόρποδας, 2002).

Οι εκπαιδευτικοί στη σχολική τους καθημερινότητα χρησιμοποιούν ορισμένες μεθόδους αξιολόγησης της κατανόησης που εκδηλώνουν οι μαθητές τους. Ίσως η πιο συχνή μέθοδος που χρησιμοποιείται είναι η αξιολόγηση των απαντήσεων που δίνουν οι μαθητές στις ερωτήσεις κατανόησης. Οι ερωτήσεις αυτές μπορεί να είναι προφορικές ή γραπτές. Στα πλεονεκτήματά τους συγκαταλέγεται, αρχικά, πως και μόνο η κατανόηση της διατύπωσής τους είναι μία ένδειξη για τη γενικότερη ικανότητα

κατανόησης του αναγνώστη. Στη συνέχεια, εφόσον επιτευχθεί η κατανόηση της διατύπωσης, αξιολογείται το σημασιολογικό περιεχόμενο της απάντησης (Βάμβουκας, 1984). Οι συγκεκριμένες ερωτήσεις του δασκάλου, που έχουν ως στόχο την αξιολόγηση, δε θα πρέπει να συγχέονται με τις ερωτήσεις κατανόησης που μπορεί να θέσει προκειμένου να ενισχύσει την κατανόηση των μαθητών του, καθώς εξυπηρετούν διαφορετικούς σκοπούς (Harris & Sipay, 1985· Παντελιάδου, 2011).

Άλλες μέθοδοι που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς είναι ο έλεγχος της κατανόησης μέσω της ανάκλησης του περιεχομένου του κειμένου που διάβασε ο μαθητής, ο έλεγχος της κατάκτησης της ουσίας του κειμένου, ο έλεγχος της ικανότητας εξαγωγής συμπερασμάτων και ο έλεγχος της ικανότητας αποσαφήνισης λέξεων. Χαρακτηριστικό είναι επίσης πως τεχνικές αξιολόγησης οι οποίες ελέγχουν τη δόμηση του νοήματος από το μαθητή, τη χρήση των απαραίτητων πληροφοριών και γνώσεων προκειμένου να λύσει ένα πρόβλημα, την κρίση που σχηματίζει για τα κείμενα και την αισθητική του απόκριση, έχουν κατά καιρούς αξιοποιηθεί από ερευνητικά προγράμματα, χωρίς ωστόσο να γενικευτεί η χρήση τους. Παραμένει, επομένως, επιτακτική ανάγκη η εφαρμογή νέων τρόπων μέτρησης της κατανόησης γραπτού λόγου, που θα συνυπολογίζουν τη δυναμική και εξελισσόμενη φύση της, τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στο κείμενο, το περιεχόμενο και τον αναγνώστη, καθώς και τους ποικίλους ψυχομετρικούς παράγοντες (Sweet, 2005).

3. Στρατηγικές κατανόησης γραπτού λόγου

3.1 Ορισμός στρατηγικών κατανόησης

Οι καλοί αναγνώστες διαθέτουν, όπως απορρέει από τη βιβλιογραφία, συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, στα οποία αποδίδεται η αποτελεσματικότητά τους κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Ένα από τα επιμέρους χαρακτηριστικά που τους αναγνωρίζονται, είναι, αναμφισβήτητα, ο έλεγχος που ασκούν στην κατανόησή τους, δηλαδή ο νοητικός σχεδιασμός που εφαρμόζουν, ανεξάρτητα από το είδος του κειμένου ή της δραστηριότητας που αναλαμβάνουν. Οι καλοί αναγνώστες, επομένως διαθέτουν και αξιοποιούν στρατηγικές κατανόησης γραπτού λόγου (Babbs, 1984· Blachowicz & Ogle, 2008· Duke & Pearson, 2002· Fielding & Pearson, 1994· Graesser, 2007· Harvey & Goudvis, 2007· Pressley, 2002· Sinatra, Brown, & Reynolds, 2002· Snow, 2002).

Σύμφωνα με τον ορισμό των Trabasso και Bouchard (2002: 177) «οι στρατηγικές κατανόησης είναι συγκεκριμένες, μαθημένες διαδικασίες, οι οποίες προάγουν την ενεργητική, ικανή, αυτό-ρυθμιζόμενη και σκόπιμη ανάγνωση». Ως στρατηγικές, νοούνται, επομένως, οι γνωστικές ενέργειες που πραγματοποιεί ο αναγνώστης με στόχο την αύξηση της κατανόησής του, κατά την επεξεργασία διαφορετικών υλικών και υπό την επίδραση διαφορετικών συνθηκών (Graesser, 2007). Ο όρος «στρατηγική» απορρέει από τη δυνατότητα συνειδητής χρήσης και ελέγχου της από τον αναγνώστη, χωρίς αυτό να αποκλείει την ασυνείδητη χρήση τους, όταν είναι μεγάλη η επιδεξιότητά του και υψηλό το επίπεδο ευκολίας του κειμένου (Blachowicz & Ogle, 2008).

Στη βιβλιογραφία παρατηρούνται διαφοροποιήσεις ως προς τη χρήση των όρων «στρατηγική» και «δεξιότητα». Ενίοτε οι συγκεκριμένοι όροι έχουν κοινή αναφορά και χρησιμοποιούνται για να προσδιορίσουν τις ίδιες διαδικασίες και ενίοτε χρησιμοποιούνται για να διαχωρίσουν τις διαδικασίες αυτές. Όπως ισχυρίζονται οι υποστηρικτές της διαφορετικής τους οριοθέτησης, αυτή απορρέει από την ύπαρξη συνειδητότητας, αυτοματοποίησης και προσαρμοστικότητας στις διαδικασίες που εκτελεί ο αναγνώστης. Σύμφωνα με αυτά τα δεδομένα, οι δεξιότητες είναι προϊόντα ασυνείδητης και αυτόματης σκέψης, που χρησιμοποιούνται με τον ίδιο τρόπο κάθε φορά. Αντιθέτως, οι στρατηγικές συνιστούν σκόπιμες ενέργειες, που εφαρμόζει το

άτομο κατόπιν λογικών σχεδίων και τις προσαρμόζει αναλόγως των εκάστοτε συνθηκών (Duffy & Roehler, 1987).

3.2 Κατηγορίες στρατηγικών κατανόησης γραπτού λόγου

Η κατηγοριοποίηση των στρατηγικών κατανόησης γραπτού λόγου συνιστά ζήτημα που παρουσιάζει μεγάλη ποικιλομορφία στη διεθνή βιβλιογραφία. Διαφορετικοί επιστήμονες, από διαφορετικά επιστημονικά πεδία, όπως η γνωστική ψυχολογία ή η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας, έχουν προτείνει κατά καιρούς διαφορετικά συστήματα κατηγοριών, τα οποία, ενδέχεται, να παρουσιάζουν κοινά αλλά και μη κοινά στοιχεία μεταξύ τους.

Μία από τις πιο γνωστές κατηγοριοποιήσεις, η οποία έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως από γνωστικούς ψυχολόγους, είναι η διάκριση σε *γνωστικές* και *μεταγνωστικές* στρατηγικές. Γνωστικές είναι οι στρατηγικές που αξιοποιεί ο αναγνώστης όταν επιδιώκει την επίτευξη ενός στόχου. Ως μεταγνωστικές στρατηγικές νοούνται οι διαδικασίες που εφαρμόζει αντίστοιχα για τον έλεγχο της επίτευξης του στόχου του και την πορεία της κατανόησής του (Elliott, Kratochwill, Littlefield-Cook, & Travers, 2008). Οι O'Malley και Chamot (1990) διακρίνουν, επίσης, τις στρατηγικές σε γνωστικές (π.χ. οργάνωση ιδεών με βάση τα συντακτικά και σημασιολογικά χαρακτηριστικά τους), μεταγνωστικές (π.χ. επιλεκτική προσοχή σε συγκεκριμένες πτυχές των μαθησιακών δραστηριοτήτων) και προσθέτουν, βέβαια μία επιπλέον κατηγορία, αυτή των κοινωνικο-συναισθηματικών στρατηγικών (π.χ. συνεργασία με συμμαθητές για την επίλυση προβλήματος).

Ένα ακόμα σύστημα κατηγοριοποίησης που εντοπίζεται στο πεδίο της κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας, είναι αυτό του Anderson (1991), το οποίο διακρίνει μία ποικιλία κατηγοριών και αναλυτικών παραδειγμάτων από τις στρατηγικές που εντάσσονται σε αυτές. Οι κατηγορίες στρατηγικών ορίζονται ως εξής: α) επίβλεψη (π.χ. επιβεβαίωση ή μη ενός συμπεράσματος), β) υποστήριξης (π.χ. υπερπήδηση άγνωστων λέξεων), γ) παράφρασης (π.χ. ανάλυση λέξης σε συνθετικά), δ) δημιουργίας συνοχής στο κείμενο (π.χ. χρήση προϋπαρχουσών γνώσεων), ε) δοκιμασίας (π.χ. εικασίες χωρίς συγκεκριμένες σκέψεις).

Μία, επίσης, γνωστή ταξινόμηση των στρατηγικών κατανόησης γραπτού λόγου, έχει προταθεί από την Block (1986), η οποία κατηγοριοποίησε τις στρατηγικές, που χρησιμοποίησαν οι συμμετέχοντες της έρευνάς της σε πρωτόκολλα μεγάλωφνης σκέψης. Όρισε δύο ευρύτερες κατηγορίες, τις γενικές και τις τοπικές στρατηγικές. Οι γενικές στρατηγικές αφορούν τον έλεγχο της κατανόησης και την οικοδόμησή της με βάση τη συνολική θεώρηση του κειμένου και περιλαμβάνουν τις ακόλουθες διαδικασίες: α) πρόβλεψη περιεχομένου, β) αναγνώριση της δομής του κειμένου, γ) ενσωμάτωση πληροφοριών, δ) ερώτηση για τις πληροφορίες του κειμένου, ε) ερμηνεία του κειμένου, στ) χρήση γενικών γνώσεων και συσχετισμών, ζ) σχολιασμός συμπεριφοράς ή διαδικασιών, η) έλεγχος κατανόησης, θ) διόρθωση συμπεριφοράς και ι) αντίδραση στο κείμενο. Με τις τοπικές στρατηγικές ο αναγνώστης επιχειρεί να κατανοήσει επιμέρους γλωσσικές μονάδες του κειμένου εφαρμόζοντας τα εξής: α) παράφραση, β) επανάληψη ανάγνωσης, γ) ερώτηση για τη σημασία μιας πρότασης, δ) ερώτηση για τη σημασία μιας λέξης και ε) επίλυση λεξιλογικού προβλήματος. Η λογική της συγκεκριμένης ταξινόμησης σε γενικές και τοπικές στρατηγικές με κριτήριο το αν ο αναγνώστης επικεντρώνεται σε επίπεδο νοήματος κειμένου ή επίπεδο επιμέρους γλωσσικών μονάδων, έχει υιοθετηθεί και σε άλλα συστήματα κατηγοριοποίησης, όπως είναι αντίστοιχα οι καθολικές/τοπικές στρατηγικές (Carrell, 1989) και οι «από πάνω προς τα κάτω»/«από κάτω προς τα πάνω» στρατηγικές (Young & Oxford, 1997).

3.3 Η διδασκαλία των στρατηγικών κατανόησης γραπτού λόγου

Οι τρόποι με τους οποίους μπορούν να διδαχθούν αποτελεσματικά οι στρατηγικές κατανόησης γραπτού λόγου έχουν βρεθεί στο επίκεντρο πλήθους ερευνών. Τα χαρακτηριστικά που έχουν αναγνωριστεί στους αναγνώστες, οι οποίοι χρησιμοποιούν στρατηγικές, έχουν οδηγήσει στο σχεδιασμό πολλών διαφορετικών διδακτικών προσεγγίσεων, προκειμένου να εξοπλιστούν και οι λιγότερο αποτελεσματικοί αναγνώστες (Sinatra, Brown, & Reynolds, 2002).

Δύο είναι οι κύριες διδακτικές προσεγγίσεις, οι οποίες έχουν αξιοποιηθεί κατά τη διδασκαλία των στρατηγικών κατανόησης γραπτού λόγου, η διδασκαλία *ρουτινών με στρατηγικές κατανόησης* και η διδασκαλία *μεμονωμένων στρατηγικών κατανόησης* (Duke & Pearson, 2002). Στις τάξεις, όπου εφαρμόζονται οι επαναλαμβανόμενες στρατηγικές κατανόησης, χρησιμοποιείται μία ομάδα στρατηγικών, η οποία μπορεί να

εφαρμοστεί σε ένα οποιοδήποτε κείμενο, ενισχύοντας την κατανόηση των μαθητών και εγκαθιδρύοντας ρουτίνες που συνδράμουν στην ανεξάρτητη χρήση τους σε μελλοντικά κείμενα. Ίσως το πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα της συγκεκριμένης προσέγγισης, με αποδεδειγμένα σε πολλές έρευνες θετικά αποτελέσματα, είναι η *Αμοιβαία διδασκαλία*, κατά την οποία οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και ορίζεται σε αυτές ένα υπεύθυνος, που αναλαμβάνει την εφαρμογή της περίληψης, της διατύπωσης ερωτήσεων, της διευκρίνισης και της πρόβλεψης (Palincsar & Brown, 1984).

Στην προσέγγιση που αξιοποιεί μεμονωμένες στρατηγικές, οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν σε διδασκαλία των στρατηγικών που επιλέγουν, λαμβάνοντας ταυτόχρονα αποφάσεις για τον τρόπο με τον οποίο θα τις διδάξουν. Έτσι και σε αυτή την περίπτωση έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν ανάμεσα σε σαφή/ρητή διδασκαλία των στρατηγικών ή σε τεχνικές κατά τις οποίες δε θα εξηγήσουν στους μαθητές το τι, γιατί και πώς χρησιμοποιείται η κάθε τεχνική, αλλά θα τους βοηθήσουν να τις κατακτήσουν μέσα από την επαναλαμβανόμενη εξάσκηση σε αυτές (Duffy, 2002). Οι Duke και Pearson (2002) προτείνουν ένα μοντέλο για τη διδασκαλία των στρατηγικών, το οποίο υπερβαίνει την απλή διδασκαλία και εξάσκηση στις στρατηγικές και συνενώνει τις μαθησιακές ευκαιρίες που δημιουργούνται για τους μαθητές. Στο μοντέλο αυτό περιλαμβάνονται τα ακόλουθα στάδια:

1. Σαφής περιγραφή της στρατηγικής, συμπεριλαμβανομένης της επεξήγησης για την κατάλληλη στιγμή και τον τρόπο με τον οποίο μπορεί αυτή να εφαρμοστεί.
2. Μοντελοποίηση της στρατηγικής, η οποία μπορεί να πραγματοποιηθεί από τον εκπαιδευτικό ή/και τους μαθητές. Κατά τη διάρκειά της παρουσιάζονται στην πράξη οι ενέργειες που πραγματοποιούνται, όταν εφαρμόζεται η στρατηγική και μπορεί να επιδεικνύει τη μεγάλωφωνη σκέψη του αναγνώστη.
3. Συνεργατική χρήση της στρατηγικής, όπου οι μαθητές χρησιμοποιούν τη στρατηγική σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό τους.

4. Καθοδηγούμενη εξάσκηση, κατά την οποία οι μαθητές εφαρμόζουν τη στρατηγική, αποκτώντας σταδιακά μεγαλύτερο έλεγχο και ευθύνη.
5. Ανεξάρτητη χρήση της στρατηγικής, όπου οι μαθητές τη χρησιμοποιούν αυτόνομα και κατέχουν πλήρως τον έλεγχο της εφαρμογής της.

Η δόμηση του συγκεκριμένου μοντέλου δε θα πρέπει να αποκλείει την ταυτόχρονη χρήση και άλλων στρατηγικών κατανόησης. Ο συνδυασμός στρατηγικών κατά την επεξεργασία ενός κειμένου συνιστά χαρακτηριστικό των ικανών αναγνωστών και θα πρέπει να ενθαρρύνεται από τους εκπαιδευτικούς (Duke & Pearson, 2002). Αυτό που προκύπτει συμπερασματικά, είναι πως υπάρχουν πολλές διαφορετικές προσεγγίσεις που μπορούν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά κατά τη διδασκαλία στρατηγικών κατανόησης. Οι εκπαιδευτικοί δε θα πρέπει, λοιπόν, να αγκιστρώνονται μόνιμα σε δημοφιλείς μεθόδους, αλλά να αντιμετωπίζουν κριτικά τις συνθήκες της τάξης τους και να προσαρμόζουν ανάλογα τις επιλογές τους (Duffy, 2002).

3.4 Οι στρατηγικές κατανόησης της παρούσας έρευνας

Με βάση την εξέταση της διαθέσιμης βιβλιογραφίας, αλλά και των αναγκών και συνθηκών της τάξης, έγινε η επιλογή τεσσάρων στρατηγικών κατανόησης γραπτού λόγου για την ενσωμάτωσή τους στις διδασκαλίες της παρούσας έρευνας. Οι συγκεκριμένες στρατηγικές ήταν η *ενεργοποίηση των προϋπαρχουσών γνώσεων*, η *πρόβλεψη*, η *παραγωγή ερωτήσεων* και η *περίληψη*. Η διδασκαλία τους πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με το μοντέλο των Duke και Pearson (2002), το οποίο παρουσιάστηκε αναλυτικά στο προηγούμενο κεφάλαιο (βλ. κεφ. 3.3 Η διδασκαλία των στρατηγικών κατανόησης γραπτού λόγου). Καθεμία από τις τέσσερις στρατηγικές παρουσιάζεται αναλυτικά στα τμήματα που ακολουθούν.

3.4.1 Ενεργοποίηση προϋπαρχουσών γνώσεων

Η κατανόηση είναι μία διαδικασία που εξελίσσεται σταδιακά και κατά τη διάρκεια της οποίας ο ικανός αναγνώστης βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με το κείμενο,

συνδέοντας τις προϋπάρχουσες γνώσεις του με τις πληροφορίες που παρουσιάζονται σε αυτό (Harvey & Goudvis, 2007· Tovani, 2000). Το πλήθος των ερευνών που πιστοποιούν την αξία της ενσωμάτωσης των προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών κατά την ανάγνωση ενός κειμένου είναι μεγάλο. Η ανάγκη για την υλοποίηση της ενεργοποίησης των προϋπαρχουσών γνώσεων οφείλεται, καταρχάς, στο γεγονός ότι δε συνηθίζεται να περιγράφεται εκτενώς το συγκείμενό των κειμένων. Κατά δεύτερον, η κατανόηση και η μάθηση εξ ορισμού προϋποθέτουν την ενεργοποίηση των ήδη κατεκτημένων γνώσεων (McNamara, Ozuro, Best, & O' Reilly, 2007). Έρευνες έχουν δείξει, ωστόσο, πως δεν είναι δεδομένη η επιτυχημένη χρήση από τους μαθητές των προϋπαρχουσών γνώσεών τους, ιδίως κατά την ενασχόλησή τους με τις σχολικές εργασίες (Anderson, 1994). Η προϋπάρχουσα γνώση εντοπίζεται στη μακρόχρονη μνήμη του ατόμου και αποτελείται από πληροφορίες, οι οποίες οργανώνονται σε γνωστικά σχήματα (Harris & Sipay, 1985). Χάρη σε αυτά τα σχήματα, ο αναγνώστης εξάγει συμπεράσματα και οικοδομεί με λογικό τρόπο το νόημα του υλικού που διαβάσει, πραγματοποιώντας συνδέσεις, ακόμα και όταν αυτές δε δηλώνονται ξεκάθαρα (Breuer, 2012). Μία από τις πιο γνωστές τεχνικές διδασκαλίας της συγκεκριμένης στρατηγικής, η οποία αξιοποιήθηκε και στην παρούσα έρευνα, είναι οι πίνακες K-W-L, όπου οι μαθητές ενεργοποιούν τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους καταγράφοντας στις τρεις στήλες *Τι ξέρω*, *Τι θέλω να μάθω* και *Τι έμαθα* αντίστοιχα (Ogle, 1986).

3.4.2 Πρόβλεψη

Η στρατηγική της πρόβλεψης έχει χαρακτηριστεί ως μία οικογένεια στρατηγικών, καθώς συμπεριλαμβάνει τη σύνδεση με τις προϋπάρχουσες γνώσεις, την προεπισκόπηση και τη γενική εξέταση του κειμένου, στις οποίες είναι κοινή η σύνδεση προηγούμενης και παρούσας γνώσης (Blachowicz & Ogle, 2008· Duke & Pearson, 2002). Διαβάζοντας ένα κείμενο, οι καλοί αναγνώστες αξιοποιούν τις πληροφορίες που ξετυλίγονται σταδιακά μπροστά τους, έτσι ώστε να προβλέψουν αυτές που θα ακολουθήσουν στα επόμενα τμήματά του. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι επίσης το γεγονός, πως οι αναγνώστες βρίσκονται σε συνεχή εγρήγορση, έτσι ώστε να ελέγχουν την επιτυχία των προβλέψεών τους και να τις αναπροσαρμόζουν, όποτε αυτό κρίνεται απαραίτητο. Διατηρούν, επομένως, χάρη στις προβλέψεις μία ενεργή αλληλεπίδραση με το κείμενο που τους επιτρέπει να μην εκπλήσσονται από ανακριβή συμπεράσματα,

στα οποία μπορεί να καταλήγουν (Tovani, 2000). Η διδασκαλία της πρόβλεψης στην τάξη συμβάλλει στην ανάπτυξη και εξάσκηση της μεταγνώσης των μαθητών. Ιδίως το στοιχείο του ελέγχου των προβλέψεων για την ορθότητά τους και της επαναδιατύπωσής τους προσφέρει στα παιδιά τη δυνατότητα ρύθμισης της μάθησής τους (McNamara, O' Reilly, Rowe, Boonthum, & Levinstein, 2007).

3.4.3 Παραγωγή ερωτήσεων

Οι εκπαιδευτικοί απευθύνουν ένα τεράστιο αριθμό ερωτήσεων στους μαθητές τους κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, καθιστώντας τις με αυτόν τον τρόπο μία από τις πιο συνηθισμένες διδακτικές τεχνικές. Οι ερωτήσεις που παράγουν μπορεί να έχουν ως στόχο τη βελτίωση της κατανόησης ή, πιο συχνά, την αξιολόγηση της μάθησης μαθητών τους, ενώ συχνά προτεινόμενες ερωτήσεις αναγράφονται και στα σχολικά εγχειρίδια (Blachowicz & Ogle, 2008). Η παραγωγή ερωτήσεων δεν είναι απαραίτητο να αφορά αποκλειστικά τον εκπαιδευτικό. Μαθαίνοντας οι μαθητές να θέτουν στον εαυτό τους ερωτήσεις, διατηρούν μία ενεργή στάση απέναντι στο κείμενο, διορθώνοντας τη σκέψη τους όποτε χρειάζεται και αναλαμβάνοντας την ευθύνη της μάθησής τους (Harris & Sipay, 1985). Οι καλοί αναγνώστες αναρωτιούνται συνεχώς για τις πληροφορίες του κειμένου που διαβάζουν και διατηρούν την περιέργειά τους για αυτό. Παράγοντας ερωτήσεις, επομένως, εμπλουτίζουν και ρυθμίζουν την αναγνωστική τους εμπειρία. Μπορούν, επίσης, να θέτουν στον εαυτό τους διαφορετικά είδη ερωτήσεων με διαφορετικό βαθμό δυσκολίας, εμπλέκοντας, όποτε αυτό απαιτείται, τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους, σε αντίθεση με τους αδύναμους αναγνώστες που εμμένουν σε κυριολεκτικές πληροφορίες (Tovani, 2000). Η τεχνική των Thick & Thin Questions (Harvey & Goudvis, 2007), στην οποία οι μαθητές μαθαίνουν να παράγουν και να ξεχωρίζουν διάφορα είδη ερωτήσεων, είναι η προσέγγιση που επελέγη για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας.

3.4.4 Περίληψη

Διδάσκοντας στους μαθητές πως να δημιουργούν περιλήψεις στα κείμενα που διαβάζουν, τους βοηθάει να κατανοήσουν καλύτερα τον τρόπο οργάνωσής τους, αλλά και τη συνοχή των ιδεών τους. Επιπλέον, είναι μία ιδιαίτερα απαιτητική διαδικασία,

καθώς περιλαμβάνει διάκριση σημαντικών και μη σημαντικών ιδεών, γενικεύσεις και αφαιρέσεις (Trabasso & Bouchard, 2002). Συχνά, οι μαθητές χρειάζεται να εξασκηθούν αρκετά στην παραγωγή περιλήψεων, ωστόσο επιτύχουν ένα ικανοποιητικό επίπεδο συγγραφής. Καθώς πρόκειται για μία στρατηγική, η διδασκαλία της οποίας μπορεί να οδηγήσει τόσο σε καλύτερη ποιότητα περιλήψεων, όσο και σε καλύτερη κατανόηση, θα πρέπει να επιδιώκονται, άσχετα από την προσέγγιση που ακολουθείται, δύο στόχοι, πρώτον η βελτίωση της συνοπτικής έκθεσης των πληροφοριών των κειμένων που επεξεργάζονται οι μαθητές και, δεύτερον, η κατανόηση και η ανάκλησή τους (Duke & Pearson, 2002).

4. Η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή

4.1 Η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή ως γνωστικό αντικείμενο

Στο ελληνικό δημοτικό σχολείο, η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή διδάσκεται ως αυτοτελές γνωστικό αντικείμενο στις δύο τελευταίες τάξεις. Συνιστά ένα μάθημα, για το οποίο, σε θεωρητικό τουλάχιστον επίπεδο, αναγνωρίζεται η αξία που κατέχει στη σύγχρονη κοινωνία και η ποιότητα που πρέπει να χαρακτηρίζει τη διδασκαλία του (ΥΕΠΘ, 2007).

Η φύση του ανθρώπου ως κοινωνικού όντος και η ανάγκη για την αποτελεσματική ενσωμάτωσή του στην κοινωνία, έχει βρεθεί στο επίκεντρο όλων των ανθρωπιστικών επιστημών και ιδιαίτερα στις επιστήμες της Αγωγής. Η εγκαθίδρυση της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής ως γνωστικού αντικειμένου συνέβη πρώτη φορά μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο στις αγγλοσαξονικές χώρες, ενώ στην Ελλάδα άρχισε να διδάσκεται το 1957-1958, έπειτα από βασιλικό διάταγμα. Ανεξαρτήτως των διαφορετικών όρων που έχουν κατά καιρούς χρησιμοποιηθεί για να ονομάσουν το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, αυτό που επιδιώκεται είναι στην ουσία η παροχή κατάλληλης διδασκαλίας στους μαθητές, ώστε να καταστούν ιδανικοί και ικανοί πολίτες. Ωστόσο, από την αρχή της εμφάνισής της και συνεχίζοντας μέχρι τη σημερινή εποχή, η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή δεν έχει απεμπολήσει τον πληροφοριακό και μη βιωματικό της χαρακτήρα, που την απομακρύνει από την πραγματική σχολική και καθημερινή ζωή των μαθητών (Ράπτης, 1980).

4.2 Η κατανόηση στην Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή

Η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως και τα παρεμφερή γνωστικά αντικείμενα των ξένων εκπαιδευτικών συστημάτων, προϋποθέτουν στη διδασκαλία τους την κατανόηση γραπτού λόγου. Παρόλα αυτά, έχει βρεθεί σε έρευνες πως δεν συνηθίζεται να διδάσκεται η αναγνωστική κατανόηση από τους εκπαιδευτικούς των συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων, ενώ συνήθως

επιδιώκονται επιφανειακά αποτελέσματα, όπως η απομνημόνευση γεγονότων και κυριολεκτικών πληροφοριών (Durkin, 1978).

Χαρακτηριστικό είναι, ωστόσο, πως οι απαιτήσεις του γραπτού λόγου που εμπλέκεται στα σχετικά γνωστικά αντικείμενα είναι μεγάλες για τους μικρούς μαθητές, γεγονός που οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται, συχνά ως το κυριότερο μέσο διδασκαλίας τους. Οι λόγοι για τους οποίους μπορούν να χαρακτηριστούν ως δύσκολα τα βιβλία των μαθημάτων που αποσκοπούν στην αγωγή του πολίτη είναι οι εξής (Ogle, Klemm, & McBride, 2007): α) έλλειψη σχετικών προϋπαρχουσών γνώσεων, β) κείμενα με μεγάλη ποσότητα πληροφοριών, γ) πίεση της ύλης για κάλυψη περιεχομένου σε βάρος της κατανόησης, δ) πληθώρα αφηρημένων εννοιών, ε) δύσκολο λεξιλόγιο, στ) ιδεολογικό περιεχόμενο, ζ) απαίτηση για ανάλυση και σύνθεση πληροφοριών, η) συσχέτιση της κατανόησης των κειμένων με την ηλικία και το επίπεδο ανάγνωσης και θ) πιθανή δυσκολία με την κατανόηση του οπτικού υλικού.

Οι μαθητές στην πλειοψηφία τους επιθυμούν την ενεργή εμπλοκή τους στη διδασκαλία των μαθημάτων, τη δυνατότητα έκφρασης της γνώμης τους και τη συμμετοχή σε ουσιαστικές και ενδιαφέρουσες δραστηριότητες. Ενάντια σε αυτές τις ανάγκες τους, τάσσεται η διδασκαλία της πολιτικής αγωγής με την απαίτηση για εκτενή και, χωρίς ουσιαστική επεξεργασία, αποστήθιση πληροφοριών (Ogle, Klemm, & McBride, 2007). Είναι ερευνητικά τεκμηριωμένο, εξάλλου, πως η ταυτόχρονη διδασκαλία, σε αυτά τα γνωστικά αντικείμενα, της ανάγνωσης και της κατανόησης, συμβάλλει τόσο σε βελτίωση αυτών των διαδικασιών, όσο και στην πολυπόθητη κατάκτηση του περιεχομένου (Harris & Sipay, 1985).

4.3 Τα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής Ε΄ Δημοτικού

Για την εκπόνηση της παρούσας έρευνας μελετήθηκε το πρόγραμμα σπουδών του μαθήματος της Κοινωνική και Πολιτικής Αγωγής, ώστε να διαπιστωθούν οι κατευθύνσεις που υιοθετεί. Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτουν τρεις

προσανατολισμοί τους οποίους μπορούν να υιοθετήσουν τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ), ο γνωστικός, ο κοινωνικός και ο ατομικός προσανατολισμός (Χατζηγεωργίου, 2009). Το Γενικό Μέρος των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ διαθέτει στοιχεία και από τους τρεις προσανατολισμούς, καθώς στοχεύει ταυτόχρονα στην κατάκτηση γνωστικών στόχων, στην ανάπτυξη ολοκληρωμένων πολιτών, αλλά και στην αξιοποίηση της ατομικότητας του κάθε μαθητή.

Στο συγκεκριμένο τμήμα τονίζεται, καταρχάς, η ανάγκη παροχής ίσων ευκαιριών μάθησης και απόκτησης γνώσεων για όλους τους μαθητές της σύγχρονης, ραγδαία εξελισσόμενης, κοινωνίας. Περιγράφεται ως εξής:

Η ραγδαία και συνεχής αύξηση της γνώσης και της πληροφορίας, παρά τις ευκαιρίες που μας παρέχει και την πρόοδο που σηματοδοτεί, εμπεριέχει και τον κίνδυνο διεύρυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων. Για το λόγο αυτό, η διασφάλιση δυνατότητας πρόσβασης όλων στην πληροφορία και τη γνώση επιβάλλει την αναγκαιότητα παροχής ίσων ευκαιριών μάθησης (ΥΠΕΠΘ - Π.Ι., 2003: 3).

Όσον αφορά τις γενικές αρχές της εκπαίδευσης που έχουν τεθεί στο συγκεκριμένο μέρος των ΑΠΣ, σε αυτές συμπεριλαμβάνεται, αρχικά, η παροχή γενικής παιδείας, η οποία αποσκοπεί σε μια συνολική, αρμονική ανάπτυξη του μαθητή, ενώ, επιπλέον, η εκπαίδευση ενδιαφέρεται για τις προσωπικές του κλίσεις και δεξιότητες και του παρέχει κριτική πρόσβαση σε πηγές πληροφοριών και ικανότητα έκφρασης για κάθε ζήτημα. Αναφορικά με τις δεξιότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών χαρακτηριστική είναι η αναφορά του ΑΠΣ ότι ο μαθητής πρέπει να μάθει να διαχειρίζεται τη μάθηση και τις πράξεις του. Αναφέρεται ότι:

Ο μαθητής θα πρέπει να μάθει στο σχολείο κυρίως «πώς να μαθαίνει», ώστε να προσεγγίζει ενεργητικά και δημιουργικά την παρεχόμενη γνώση. Το σχολείο θα πρέπει επίσης να μάθει στον μαθητή «πώς να πράττει», ώστε να μπορεί να εφαρμόζει στην καθημερινή του ζωή, στην κοινωνική του δραστηριότητα αλλά και στην επαγγελματική του ενασχόληση, τις γνώσεις και τις δεξιότητες που αποκτά. (ΥΠΕΠΘ - Π.Ι., 2003: 3).

Στις αρχές που αφορούν το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, μεταξύ άλλων, τονίζεται ότι μέσα από τα περιεχόμενα των διάφορων γνωστικών αντικειμένων οι μαθητές καλούνται να

κατακτήσουν έννοιες, και μέσα από τη διδασκαλία να αναπτύξουν δεξιότητες που εντοπίζονται, είτε σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, είτε κατέχουν μία περισσότερο διαθεματική διάσταση. Ως μία από τις σπουδαιότερες διαθεματικές δεξιότητες παρουσιάζεται η επικοινωνία, με συμπεριλαμβανόμενη την ανάγνωση, καθώς επίσης και η χρήση πηγών επικοινωνίας και πληροφόρησης με τρόπο διερευνητικό και κριτικό. Διαβάζει κανείς τα εξής:

Η διδασκαλία των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων θα πρέπει να οργανώνεται έτσι ώστε να εξυπηρετεί την επίτευξη στόχων που αφορούν την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων/ικανοτήτων [...] Σπουδαιότερες από αυτές είναι: α) η δεξιότητα της επικοινωνίας (ομιλία, ακρόαση, ανάγνωση, γραφή, επιχειρηματολογία, διάλογος κτλ.), [...] γ) η δεξιότητα/ικανότητα χρήσης ποικίλων πηγών και εργαλείων πληροφόρησης και επικοινωνίας με στόχο αφενός την εξεύρεση, ανάλυση, αξιολόγηση και παρουσίαση πληροφοριών και αφετέρου την προστασία από την «πληροφοριακή ρύπανση», ε) η ικανότητα κριτικής επεξεργασίας πληροφοριών, αξιών και παραδοχών. (ΥΠΕΠΘ - Π.Ι., 2003: 7).

Εν τέλει, είναι ιδιαίτερα σημαντικό το γεγονός πως ως χαρακτηριστικό της διδακτικής μεθοδολογίας όλων των γνωστικών αντικειμένων εμφανίζεται η ευχάριστη διδασκαλία που δημιουργεί κλίμα ενθάρρυνσης και αποδοχής του μαθητή.

Εξετάζοντας στη συνέχεια το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής και πιο συγκεκριμένα για την Ε' Δημοτικού, συμπεραίνεται ότι πρόκειται για ένα πρόγραμμα σπουδών που υιοθετεί κατά βάση τον κοινωνικό προσανατολισμό, καθώς αποσκοπεί στην καλλιέργεια της πολιτειότητας των μαθητών και των δημοκρατικών και ηθικών αξιών τους. Ελάχιστες είναι οι αναφορές που γίνονται σε στοιχεία του γνωστικού προσανατολισμού. Αυτές αφορούν κυρίως την κατανόηση εννοιών και την ανάπτυξη κριτικής σκέψης, οι οποίες με τη σειρά τους, βέβαια, θα εξυπηρετήσουν τους στόχους του κοινωνικού προσανατολισμού.

Στο μέρος του ΔΕΠΠΣ που αφορά το σκοπό της διδασκαλίας του μαθήματος αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι αυτός έγκειται στην κατανόηση από μέρους των μαθητών της ιδιότητάς τους ως πολιτών και στην ενδυνάμωσή τους με εφόδια για την αντιμετώπιση των σύγχρονων προβλημάτων. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι:

Τα μαθήματα μέσω των οποίων διδάσκεται η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή υποβοηθούν με ένα συνεκτικό και συστηματικό τρόπο τους μαθητές να κατανοήσουν τους ρόλους, τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους ως πολιτών. Ταυτόχρονα, μαζί με άλλα μαθήματα και δραστηριότητες της σχολικής...συντελούν ώστε να καταστούν οι μαθητές ικανοί να διαχειρίζονται και να αντιμετωπίζουν τα δύσκολα κοινωνικά και ηθικά προβλήματα, που συχνά εμφανίζονται στη ζωή τους, τόσο στο άμεσο όσο και στο ευρύτερο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον. (ΥΠΕΠΘ - Π.Ι., 2003: 230).

Οι επιμέρους κατευθύνσεις που αναφέρονται ως επεξηγήσεις του γενικού σκοπού, υπάγονται αποκλειστικά στον κοινωνικό προσανατολισμό και δεν πραγματοποιείται καμία αναφορά σε γνωστικές επιδιώξεις και στην αξιοποίηση των προσωπικών κλίσεων του μαθητή. Ακριβώς η ίδια προσέγγιση ακολουθείται και στη διάρθρωση των αξόνων γνωστικού περιεχομένου, τους γενικούς στόχους και τις ενδεικτικές θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης για όλες τις τάξεις.

Στο ΑΠΣ είναι και πάλι έντονος ο κοινωνικός του προσανατολισμός, ωστόσο υπάρχουν και ορισμένες αναφορές σε γνωστικές επιδιώξεις που θεωρούνται απαραίτητες για την εκπλήρωση των κοινωνικών επιδιώξεων που έχουν υιοθετηθεί κατά βάση. Αρχικά, αναγράφονται στους ειδικούς σκοπούς η κατανόηση εννοιών και η χρήση του λεξιλογίου του γνωστικού αντικείμενου:

Να προσεγγίσουν, ειδικότερα, με τρόπο ολιστικό και διαθεματικό και να κατανοήσουν έννοιες, όπως είναι τα δικαιώματα του ανθρώπου, η δημοκρατία, η κοινωνική, οικονομική και τεχνολογική ανάπτυξη, η ειρήνη και η διεθνής συνεργασία και κατανόηση, ώστε να τις συσχετίσουν με τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους από το άμεσο τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο περιβάλλον [...]. Να ασκηθούν στη χρήση του κατάλληλου λεξιλογίου, προκειμένου να περιγράψουν ένα κοινωνικό ή πολιτικό φαινόμενο, να τοποθετηθούν σε ένα θέμα και να επικοινωνήσουν με αποτελεσματικό τρόπο. (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., 2003: 235).

Στην ενότητα που περιλαμβάνονται οι στόχοι, οι θεματικές ενότητες και οι ενδεικτικές δραστηριότητες, καθίσταται εμφανές ότι οι μαθητές καλούνται να κατανοήσουν, να διερευνήσουν, να καταγράψουν, να συστηματοποιήσουν ζητήματα και γνώσεις που περιέχονται στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Ένας από τους στόχους που παρατίθενται αναφέρει το εξής: *«Να αναζητήσουν στοιχεία, να τα καταγράψουν και να συστηματοποιήσουν τις γνώσεις τους σχετικά με την οργάνωση*

και τη λειτουργία του σχολείου άλλοτε και σήμερα» (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., 2003: 236). Στο ίδιο μήκος κύματος, και οι ενδεικτικές δραστηριότητες που προτείνονται περιλαμβάνουν αναζήτηση, ταξινόμηση και παρουσίαση διάφορων υλικών, διεξαγωγή ερευνών, ποικιλότητα έκφραση των αποτελεσμάτων. Ως παράδειγμα δραστηριότητας παρατίθεται η συγκεκριμένη: «Συλλέγουν και ταξινομούν κείμενα και φωτογραφικό υλικό που αναφέρονται στην έννοια του κράτους και στους τρόπους άσκησης της εξουσίας σε διάφορες μορφές κρατικής οργάνωσης στο χώρο ή στο χρόνο» (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., 2003: 237). Αναμφισβήτητα, πρόκειται για ενέργειες οι οποίες συμπεριλαμβάνουν και την επαφή με γραπτά κείμενα και, επομένως, προϋποθέτουν και την αναγνωστική κατανόηση. Ωστόσο, δεν υπάρχει κάποια πρόβλεψη ή οδηγία στο ΑΠΣ για τους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε αυτή να επιτευχθεί.

Στο τέλος του ΑΠΣ για το δημοτικό σχολείο παρατίθεται η δομή του μαθήματος που προβλέπεται από το βιβλίο του μαθητή. Έτσι, αναφέρεται ότι θα παρουσιάζονται αυθεντικά κείμενα διαφόρων ειδών σχετικά με το ζήτημα που πραγματεύεται η κάθε ενότητα, καθώς και δραστηριότητες οι οποίες θα προϋποθέτουν γνωστικές διεργασίες από τους μαθητές, όπως εξαγωγή συμπερασμάτων, συζήτηση, κριτική σκέψη, ενεργοποίηση προηγούμενης γνώσης. Επιπλέον, αναφέρεται ότι οι μαθητές στο τέλος του μαθήματος θα πρέπει να εκφράζουν περιληπτικά ή σχηματικά και εικονογραφημένα το περιεχόμενο των εννοιών και να συγκεντρώνουν το λεξιλόγιο που διδάχθηκαν. Αναφέρεται συγκεκριμένα ότι:

Στο τέλος κάθε μαθήματος πρέπει: Να παρουσιάζεται το περιεχόμενο του μαθήματος σχηματικά ή σε περίληψη. Να υπάρχει λεξιλόγιο (λέξεις ή φράσεις) με τις έννοιες που παρουσιάζονται στο μάθημα, το οποίο θα βρίσκεται σε χρωματιστό πλαίσιο στο κάτω μέρος της σελίδας. Τα κείμενα πρέπει να είναι σύντομα, δομημένα σε παραγράφους. Οι προτάσεις να είναι μικρές. Ενδείκνυται η χρήση πλαγιότιτλων. Η εικονογράφηση μπορεί να είναι ζωγραφική, σκίτσο, φωτογραφίες, εικόνες έργων τέχνης ή και συνδυασμός όλων των παραπάνω. Σκοπός της εικονογράφησης είναι η αποσαφήνιση των στοιχείων του μαθήματος που δεν μπορούν να γίνουν άμεσα αντιληπτά. (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., 2003: 243).

Συμπερασματικά, λοιπόν, και το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής ακολουθεί κατά βάση τον κοινωνικό προσανατολισμό, καθώς ο σκοπός του γνωστικού αντικειμένου συνοψίζεται στη δημιουργία ολοκληρωμένων και υπεύθυνων

πολιτών. Ωστόσο, οι στόχοι που θέτονται καθώς και οι ενδεικτικές δραστηριότητες, λόγω του ότι περιλαμβάνουν ενέργειες όπως κατανόηση, διερεύνηση, παρουσίαση, σύγκριση, προϋποθέτουν από τους μαθητές ανώτερα επίπεδα αναγνωστικής κατανόησης ώστε να επιτευχθούν. Ειδική στοχοθεσία και μεθοδολογία για την ανάπτυξη αυτών των γνωστικών δεξιοτήτων δεν υπάρχει στο παρόν ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ. Παρόλα αυτά, στο σημείο που παρατίθεται η δομή του μαθήματος, σύμφωνα με το σχολικό εγχειρίδιο, υπάρχουν ορισμένες οδηγίες για την επεξεργασία του γραπτού κειμένου, οι οποίες εμφανίζονται και στη βιβλιογραφία ως ενισχυτές της αναγνωστικής κατανόησης, όπως η περίληψη, η εικονογράφηση και η σχηματοποίηση. Χαρακτηριστικό είναι ότι δε γίνεται καμία αναφορά σε αξιοποίηση των ενδιαφερόντων των μαθητών.

4.4 Τα σχολικά εγχειρίδια της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής Ε΄ Δημοτικού – Το βιβλίο του Δασκάλου

Το Βιβλίο του Δασκάλου (ΒτΔ) διαπνέεται από τους στόχους του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ και συνιστά έναν οδηγό για το δάσκαλο, που επεξηγεί το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου, προτείνει σχέδια εργασίας για το μάθημα και επιπλέον υλικό.

Στο αρχικό μέρος του ΒτΔ της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., 2003) αναφέρονται ο σκοπός και οι στόχοι του μαθήματος, οι οποίοι συνάδουν με αυτούς του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ και υιοθετούν τον ίδιο προσανατολισμό. Όσον αφορά τις διδακτικές μεθόδους που προτείνονται για την προσέγγιση του μαθήματος, αυτές είναι η βιωματική και ενεργητική μάθηση, η διαθεματική διδασκαλία και η αξιοποίηση των ενδιαφερόντων των μαθητών. Από τις βιωματικές προσεγγίσεις που έχουν παρουσιαστεί στη βιβλιογραφία, επιλέγονται και αναλύονται συνοπτικά στα βιβλία του μαθητή και του δασκάλου οι εξής: α) ερμηνεία εικόνας, β) συζήτηση, γ) μελέτη περίπτωσης, δ) συμπλήρωση/δημιουργία ιστοριογραμμής, ε) χάρτης εννοιών, στ) παιχνίδι ρόλων, ζ) προσομοίωση.

Στη συνέχεια του ΒτΔ παρατίθενται για την κάθε ενότητα οι στόχοι που έχουν τεθεί, οι διαθεματικές έννοιες, οι ικανότητες που εμπλέκονται, το λεξιλόγιο που πρέπει να

κατακτηθεί, η σύνδεση με άλλες γνώσεις, οι διδακτικές προσεγγίσεις των δραστηριοτήτων του βιβλίου του μαθητή (ΒτΜ) και η ανάλυση και επεξήγηση όλης της ενότητας, όπως αυτή εμφανίζεται σε αυτό (προοργανωτές, κείμενα, δραστηριότητες). Οι ικανότητες που πρέπει οι μαθητές να χρησιμοποιήσουν στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο είναι αρκετές και κάποιες από αυτές θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως ιδιαίτερα απαιτητικές. Αυτές είναι συγκεκριμένα οι εξής: α) Παρατήρηση, β) Περιγραφή, γ) Διατύπωση συμπερασμάτων, δ) Συζήτηση, ε) Σύγκριση, στ) Ανάλυση-Σύνθεση, ζ) Ανάπτυξη κριτικής σκέψης, η) Αποσαφήνιση αξιών, θ) Επικοινωνία, ι) Αποδοχή της διαφορετικότητας, ια) Δόμηση εννοιών, ιβ) Αλλαγή στάσεων και ιγ) Συμμετοχική δράση.

Καταρχάς, από τους στόχους που τίθενται και την περιγραφή των δραστηριοτήτων, καθίσταται εμφανές ότι αναμένεται από τους μαθητές να εκτελέσουν αρκετά απαιτητικές διεργασίες, όπως να έρθουν σε επαφή με τα στοιχεία που υπάρχουν στο βιβλίο τους, όπως εικόνες, σκίτσα, κείμενα, και κατόπιν να επιτύχουν τους στόχους που τέθηκαν, να αξιοποιήσουν και να αναπτύξουν τις ικανότητες που προβλέπονται και να κάνουν τις απαραίτητες συνδέσεις με άλλες γνώσεις και εμπειρίες. Έτσι, οι μαθητές σε κάθε ενότητα πρέπει, μεταξύ άλλων, να διαβάσουν τα κείμενα, να κατανοήσουν και να δομήσουν έννοιες και να αναπτύξουν ικανότητες, όπως διατύπωση συμπερασμάτων, συζήτηση, σύγκριση και ανάλυση. Επίσης, πρέπει να κάνουν σύνδεση της παρούσας γνώσης με πληροφορίες που έχουν παρουσιαστεί σε προηγούμενα κεφάλαια ή σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, ακόμα και με τις προσωπικές τους εμπειρίες. Όλα τα παραπάνω προτείνεται από το ΒτΔ να τα πετύχουν οι μαθητές με τις συγκεκριμένες διδακτικές προσεγγίσεις που έχουν επιλεγεί από τη βιβλιογραφία για το ΒτΜ και το ΒτΔ.

Όσον αφορά το θέμα που πραγματεύεται η παρούσα έρευνα, μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι στο ΒτΔ, το οποίο έχει σχεδιαστεί σύμφωνα με το ΔΕΠΠΔ-ΑΠΣ, υπάρχουν ορισμένες κατευθύνσεις, που εμπλέκονται και με το ζήτημα της αναγνωστικής κατανόησης. Στρατηγικές διδασκαλίας, οι οποίες υπάρχουν στα σχολικά εγχειρίδια για την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, όπως η συζήτηση, η σύνδεση με προηγούμενη γνώση, η εξαγωγή συμπερασμάτων, εμφανίζονται στη βιβλιογραφία και ως ενισχυτές του νοήματος που μπορεί να εξάγει ο μαθητής από το γραπτό λόγο. Η ανάλυση που παρατίθεται για αυτές μπορεί να θεωρηθεί, βέβαια, αρκετά συνοπτική και

επικεντρώνεται στον τρόπο εφαρμογής τους, παρά στην επεξήγηση της χρησιμότητας τους για την εξαγωγή νοήματος και την κατάκτηση του περιεχομένου.

4.5 Τα σχολικά εγχειρίδια της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής Ε΄ Δημοτικού – Το βιβλίο του Μαθητή

Από την επισκόπηση του Βιβλίου του Μαθητή (ΒτΜ) για την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή της Ε΄ Δημοτικού (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., 2003) γίνεται εμφανές ότι πρόκειται για ένα εγχειρίδιο του οποίου το περιεχόμενο αποσκοπεί στη δημιουργία υπεύθυνων και αποτελεσματικών πολιτών. Αποτελείται από τέσσερις ενότητες, η καθεμία με τα ανάλογα κεφάλαια: Α. *Είμαστε όλοι πολίτες*, Β. *Έχουμε δικαιώματα και υποχρεώσεις*, Γ. *Ζούμε στη δημοκρατία*, Δ. *Συμμετέχουμε στη λήψη αποφάσεων*.

Τα κεφάλαια που εμπεριέχονται έχουν ως σταθερά χαρακτηριστικά την παρουσία κειμένων και δραστηριοτήτων. Τα κείμενα που συναντώνται είναι στην πλειοψηφία τους πληροφοριακά και σε μικρότερη συχνότητα αφηγηματικά. Πολύ συχνή είναι, επίσης, η παρουσία των σκίτσων με συνοδεύουν κείμενο, ενώ δεν απουσιάζουν τα κείμενα με κουκκίδες. Δεν πρόκειται για μεγάλα σε έκταση κείμενα, ωστόσο η εγγενής δυσκολία του περιεχομένου που προσεγγίζουν και το άγνωστο, ενδεχομένως, λεξιλόγιο που περιέχουν, μπορεί να δυσκολέψουν ακόμα και τους πιο ικανούς στην αναγνωστική κατανόηση μαθητές. Παρατίθεται το παράδειγμα ενός κειμένου που παρουσιάζει τις καινούριες έννοιες που καλούνται να κατανοήσουν οι μαθητές:

Μερικές φορές οι άνθρωποι φεύγουν από τη χώρα στην οποία γεννήθηκαν και της οποίας είναι πολίτες. Πηγαίνουν και εγκαθίστανται σε άλλες χώρες, για να εργασθούν (**μετανάστες**) ή αναγκάζονται να εγκαταλείψουν την πατρίδα τους λόγω πολέμου ή άλλων καταστροφών (**πρόσφυγες**). Αυτοί οι άνθρωποι, επειδή αποτελούν μέλη της κοινωνίας στην οποία πλέον ζουν, πολλές φορές επιθυμούν να γίνουν πολίτες της νέας χώρας στην οποία εγκαταστάθηκαν. Γι' αυτόν τον λόγο ζητούν να **πολιτογραφηθούν**, δηλαδή να αποκτήσουν την ιθαγένεια της χώρας όπου ζουν. (ΒτΜ, σ. 14).

Οι δραστηριότητες που έπονται ή ακολουθούν τα κείμενα στοχεύουν στην κατάκτηση του περιεχομένου, στη σύνδεση των γνώσεων που παρέχονται με προσωπικές τους γνώσεις ή γνώσεις άλλων γνωστικών αντικειμένων, έχουν σχεδιαστεί με βάση τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις που έχουν παρατεθεί στο ΒτΔ, και

παρουσιάζουν αρκετή ποικιλομορφία, χωρίς να επαναλαμβάνεται το κάθε είδος τους στην κάθε ενότητα. Τα είδη των δραστηριοτήτων που απαντώνται στο σύνολο των κεφαλαίων είναι τα εξής: α) Ερωτήσεις, β) Συζήτηση, γ) Γραπτή έκφραση, δ) Συμπλήρωση κενών, ε) Αντιστοίχιση, στ) Σωστό – λάθος, ζ) Εξαγωγή συμπερασμάτων και η) Σύγκριση. Για την ολοκλήρωση των προβλεπόμενων δραστηριοτήτων και την επαφή με το περιεχόμενο των ενοτήτων, το ΒτΔ αναφέρει τις ικανότητες που θα απαιτηθούν από τους μαθητές (βλ. Παράρτημα 1).

Είναι χαρακτηριστικό ότι παρόλο που στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής προβλεπόταν ότι στο τέλος του μαθήματος θα πρέπει οι μαθητές να κάνουν την περίληψή του και να συγκεντρώνεται το λεξιλόγιο που μελετήθηκε, στο ΒτΜ δεν υπάρχουν δραστηριότητες που να υπαγορεύουν τις συγκεκριμένες ενέργειες. Η περίληψη του κάθε κεφαλαίου και της κάθε ενότητας δίνεται έτοιμη στο τέλος τους.

Από τη συνολική αποτίμηση των δραστηριοτήτων και των προσεγγίσεων που αυτές ακολουθούν καθίσταται εμφανές ότι πρόκειται για ενέργειες που απαιτούν από τους μαθητές την κατοχή και εξάσκηση απαιτητικών δεξιοτήτων, συμπεριλαμβανομένης, εμφανώς, και της αναγνωστικής κατανόησης. Η πληθώρα των γραπτών κειμένων που περιλαμβάνονται στο βιβλίο και η δυσκολία του περιεχομένου τους εγείρουν το ζήτημα των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης, που είτε διδάσκει ο δάσκαλος, είτε χρησιμοποιούν συνειδητά ή ασυνείδητα οι ίδιοι οι μαθητές, προκειμένου να αντλήσουν νόημα από αυτά. Αυτή η παραδοχή ισχύει ακόμα περισσότερο για διδασκαλίες οι οποίες βασίζονται κατεξοχήν στα κείμενα του σχολικού εγχειριδίου, τα οποία όπως φάνηκε από την επισκόπηση, είναι στην πλειοψηφία τους πληροφοριακά. Δραστηριότητες του βιβλίου όπως οι ερωτήσεις, η συζήτηση, η εξαγωγή συμπερασμάτων, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία μπορούν να ενισχύσουν την κατανόηση ενός κειμένου, ωστόσο εκλείπουν άλλες επιστημονικά τεκμηριωμένες στρατηγικές και είναι στην ευθύνη του δασκάλου να προσαρμόσει τη διδασκαλία του στις ανάγκες των μαθητών του.

5. Επισκόπηση ερευνών

Στο κεφάλαιο αυτό πραγματοποιείται επισκόπηση των ερευνών που έχουν διεξαχθεί στον διεθνή χώρο και αφορούν ζητήματα διδασκαλίας της κατανόησης γενικότερα και των στρατηγικών κατανόησης γραπτού λόγου ειδικότερα, με έμφαση στο γνωστικό αντικείμενο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής.

Η επιτυχία της κατανόησης γραπτού λόγου στην εκπαίδευση έχει βρεθεί στο επίκεντρο πλήθους έρευνών, οι οποίες επιχειρήσαν να αναγνωρίσουν τους παράγοντες που ασκούν επίδραση σε αυτή, καθορίζοντας την αποτελεσματικότητά της. Καταρχάς, σύμφωνα με έρευνες, μία από τις πιο βασικές παραμέτρους που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από τους εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να βελτιώσουν την κατανόηση των μαθητών τους είναι η αφιέρωση χρόνου στην πραγματική ανάγνωση κειμένων. Στα παιδιά πρέπει να παρέχονται ευκαιρίες για ατομική, ουσιαστική ανάγνωση υλικών, προκειμένου να εμπλέκονται ενεργά σε αυτά και να χτίζουν τις γνώσεις τους, γεγονός που συχνά παραγκωνίζεται στην πιεστική εκπαιδευτική πραγματικότητα (Fielding & Pearson, 1994· Hayashi, 1999).

Αναφορικά με τις σχετιζόμενες με την κατανόηση πρακτικές διδασκαλίας στα γνωστικά αντικείμενα των Κοινωνικών Επιστημών, που είναι παρεμφερή με την ελληνική Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, είναι ερευνητικά τεκμηριωμένο το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί βασίζονται το μάθημά τους, σε μεγάλο βαθμό, στα σχολικά εγχειρίδια (Henke, Chen, & Goldman, 1999· Kinney-Sedgwick & Yochum, 1996· Russell III, 2010· Smith & Feathers, 1983· Spor & Schneider, 1998). Παρόλο που στα συγκεκριμένα σχολικά βιβλία υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός απαιτητικών, πληροφοριακών σε πλειοψηφία κειμένων, εντούτοις, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν αυτά τα γνωστικά αντικείμενα, δεν αναγνωρίζουν την προσωπική τους ευθύνη στη διδασκαλία της κατανόησης. Λόγω περιορισμών που απορρέουν από την πίεση της ύλης, την έλλειψη χρόνου, αλλά κυρίως την ανεπαρκή εκπαίδευσή τους σε ζητήματα διδασκαλίας της κατανόησης, αποφεύγουν στην πράξη μία ταυτόχρονη διδασκαλία περιεχομένου-κατανόησης (Bryant, Linan-Thompson, Ugel, Hamff, & Hougen, 2001· Durkin, 1978· Hall, 2005· Ness, 2016· Ulusoy & Dedeoglu, 2011).

Η Durkin (1978) διεξήγαγε μία έρευνα ορόσημο για τη διδασκαλία της κατανόησης στο μάθημα των κοινωνικών επιστημών. Με την υπόθεση ότι η κατανόηση θα έπρεπε να διδάσκεται στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, λόγω της δυσκολίας των εγχειριδίων του, παρατήρησε διδασκαλίες από την τρίτη μέχρι την έκτη τάξη του δημοτικού σε σχολεία του Ιλινόι στην Αμερική. Τα αποτελέσματα των παρατηρήσεών της έδειξαν πως η διδασκαλία της κατανόησης ήταν σπάνια. Οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονταν κυρίως στην αξιολόγηση της κατανόησης των μαθητών τους και της απομνημόνευσης των γεγονότων, την οποία πραγματοποιούσαν μέσω ερωτήσεων, ενώ μεγάλο μέρος του χρόνου αφιερωνόταν στη συμπλήρωση των ασκήσεων του εγχειριδίου. Χαρακτηριστικό ήταν, ότι κανένας από τους εκπαιδευτικούς δε θεωρούσε δική του ευθύνη τη διδασκαλία της κατανόησης, παρά μόνο της κάλυψης της ύλης.

Ανάλογα ευρήματα με τη διδασκαλία της κατανόησης, έχουν προκύψει σε ειδικότερο επίπεδο και για τις στρατηγικές κατανόησης γραπτού λόγου. Σύμφωνα με έρευνες, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν δευτερεύοντα γνωστικά αντικείμενα, όπως οι κοινωνικές επιστήμες, δε συνηθίζουν να ενσωματώνουν στα μαθήματά τους τη διδασκαλία στρατηγικών κατανόησης γραπτού λόγου. Παρά την ενδεχόμενη επιθυμία τους για την προώθηση των στρατηγικών, αναφέρουν πως συναντούν κωλύματα στην εφαρμογή τους, όπως την έλλειψη του απαραίτητου χρόνου και των γνώσεων που απαιτεί η διδασκαλία τους, καθώς την πίεση για κάλυψη της ύλης (Barry, 2002· Bryant et al., 2001· Durkin, 1978· Jackson & Cunningham, 1994· Ness, 2009· Spor & Schneider, 1998, 2001· Ulusoy & Dedeoglou, 2011). Συχνά χρησιμοποιούν τεχνικές, οι οποίες εμφανίζονται στη βιβλιογραφία ως στρατηγικές κατανόησης, χωρίς όμως να είναι πάντοτε ουσιαστική η χρήση τους. Ως παράδειγμα μπορούν να αναφερθούν οι ερωτήσεις κατανόησης, οι οποίες χρησιμοποιούνται ευρέως από τους εκπαιδευτικούς. Στην πλειοψηφία τους όμως, λειτουργούν ως μέσο αξιολόγησης και όχι προώθησης της κατανόησης (Durkin, 1978), ενώ χαρακτηριστική είναι η πλειοψηφία των κυριολεκτικών ερωτήσεων, που δεν προάγουν τη βαθύτερη κατανόηση του κειμένου (Guszk, 1967). Αντίστοιχα στη διεξαγωγή συζήτησης, που επίσης μπορεί να θεωρηθεί στρατηγική κατανόησης, οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με έρευνες, είναι σε θέση να ορίσουν τα χαρακτηριστικά που την καθιστά αποτελεσματική, όμως συχνά δεν τα εφαρμόζουν στην πράξη, με αιτιολόγηση τον περιορισμένο χρόνο και την πίεση της ύλης (Alvermann, O'Brien, & Dillon, 1990). Επιπλέον, σύμφωνα με τους Alvermann et al., (1996) οι μαθητές γνωρίζουν τις συνθήκες που προωθούν αποτελεσματικές

συζητήσεις, την επίδραση που ασκεί στη συμμετοχή τους η επιλογή των θεμάτων και την ενίσχυση που μπορούν να επιφέρουν στην κατανόησή τους. Οι εκπαιδευτικοί, εξάλλου, συχνά αγνοούν τη μεγάλη ποικιλία από αποτελεσματικές στρατηγικές κατανόησης που προτείνει η βιβλιογραφία (Howe, Grierson, & Richmond, 1997).

Οι μαθητές είναι σε θέση να εφαρμόζουν από μόνοι τους στρατηγικές κατανόησης γραπτού λόγου, για τις οποίες έχουν οριστεί διαφορετικά συστήματα κατηγοριοποίησης. Για την παρούσα έρευνα έγινε η επιλογή της ταξινόμησης της Block (1986) σε γενικές και τοπικές στρατηγικές κατανόησης. Η πλειοψηφική χρήση από την πλευρά των μαθητών γενικών ή τοπικών στρατηγικών, έχει συσχετιστεί ενίοτε με την επίδοσή τους. Σε έρευνες έχει παρατηρηθεί πως οι μαθητές έχουν την τάση να χρησιμοποιούν κυρίως τοπικές στρατηγικές και η συγκεκριμένη επιλογή εμφανίζεται συχνά σε μαθητές με χαμηλότερες επιδόσεις (Barani & Karimnia, 2014· Block, 1986, 1992· Carrell, 1989). Η θετική συσχέτιση της χρήσης γενικών στρατηγικών κατανόησης με τους ικανότερους μαθητές, δεν αποτελεί σταθερό εύρημα, καθώς έχει επιβεβαιωθεί σε ορισμένες έρευνες (Block, 1986, 1992· Carrell, 1989· Horibe, 1995) και απορριφθεί σε άλλες (Barani & Karimnia, 2014). Πρέπει, βέβαια, να τονιστεί πως το γεγονός ότι οι συγκεκριμένες έρευνες εντάσσονται στο πεδίο κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας, δεν πρέπει να θεωρείται περιοριστικό για τη σύνδεσή τους με τα ζητήματα κατανόησης στην πρώτη γλώσσα, καθώς η χρήση των στρατηγικών κατανόησης είναι σταθερό φαινόμενο ανεξάρτητα από τη γλώσσα ανάγνωσης (Block, 1986). Εκτός από την πρακτική εφαρμογή των στρατηγικών, οι μαθητές διαμορφώνουν, επίσης, απόψεις για την αποτελεσματικότητά τους. Η Lahuerta (1998) σε έρευνα που διεξήγαγε με δείγμα από ισπανόφωνους μαθητές, οδηγήθηκε στο συμπέρασμα πως η μεγαλύτερη χρήση στρατηγικών τοπικού χαρακτήρα εμφανίστηκε τόσο σε επίπεδο πράξης όσο και σε επίπεδο απόψεων, καθώς τις εκλάμβαναν ως περισσότερο αποτελεσματικές.

Ανεξάρτητα από τις στρατηγικές κατανόησης που χρησιμοποιούν οι μαθητές εκ των προτέρων, οι έρευνες πιστοποιούν πως οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα μέσω κατάλληλης διδασκαλίας, να τροποποιήσουν τη συχνότητα και την ποικιλία των στρατηγικών τους, ώστε να ενισχυθεί η κατανόησή τους (Bereiter & Bird, 1985· Boulware-Gooden, Carreker, Thornhill, & Joshi, 2007· Brown, Campione, & Day, 1981· Carrell, 1998· Horibe, 1995· Medina, 2012· Reutzel, Smith, & Fawson, 2005·

Varaprasad, 2006). Έτσι, αρκετές είναι οι έρευνες στις οποίες η αρχική επιμονή των μαθητών σε στρατηγικές τοπικού χαρακτήρα υποχώρησε και αυξήθηκε η αντίστοιχη χρήση γενικών στρατηγικών, έπειτα από την παροχή κατάλληλης διδασκαλίας σε αυτές (Medina, 2012· Salataci & Akyel, 2002). Συγκεκριμένα στην έρευνα των Salataci & Akyel (2002), όπου χρησιμοποιήθηκε η παρεμφερής με τις γενικές/τοπικές στρατηγικές ταξινόμηση σε «από πάνω προς τα κάτω»/«από κάτω προς τα πάνω» στρατηγικές, υπήρξε στατιστικά σημαντική μείωση των στρατηγικών «από κάτω προς τα πάνω» και σημαντική αύξηση των στρατηγικών «από πάνω προς τα κάτω», μετά την παροχή διδασκαλίας. Οι επιμέρους στρατηγικές που εμφάνισαν σημαντική αύξηση ήταν η πρόβλεψη, η περίληψη και η ενεργοποίηση των προϋπαρχουσών γνώσεων. Ειδικότερα για τη στρατηγική της ενεργοποίησης των προϋπαρχουσών γνώσεων, παρόλο που μπορεί να θεωρείται δεδομένη, εντούτοις, έχει βρεθεί πως ακόμα και ενήλικες δυσκολεύονται να τη χρησιμοποιήσουν με αποτελεσματικό τρόπο (Horibe, 1995).

Μία άλλη παράμετρος που μπορεί να διερευνηθεί κατά τη διδασκαλία στρατηγικών κατανόησης, είναι τα μαθησιακά αποτελέσματα στο γνωστικό αντικείμενο στο οποίο εισάγονται, που βρίσκονται σε άμεση συσχέτιση με τις γενικότερες διδακτικές τεχνικές του εκάστοτε εκπαιδευτικού. Τα παρεμφερή με την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή γνωστικά αντικείμενα έχει βρεθεί πως κυριαρχούνται από τη μέθοδο της διάλεξης και γενικότερα παθητικές μεθόδους διδασκαλίας, με διάρθρωση γύρω από το σχολικό εγχειρίδιο (Russell III, 2010). Ωστόσο, για την προώθηση της κατανόησης κρίνεται προσφορότερο να επιλέγονται μαθητοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας, οι οποίες εμπλέκουν ενεργά το μαθητή στη μάθηση, και όχι απομνημόνευση των κειμένων (Alvermann, 2002), ενώ ο δάσκαλος συνδιαμορφώνει και δεν επιβάλλει το νόημά τους (Dole, Duffy, Roehler, & Pearson, 1991· Massey & Heafner, 2004· Santori & Belfatti, 2016). Θα πρέπει, επίσης, να δίνονται ευκαιρίες στους μαθητές για έκφραση μέσω της προφορικής και γραπτής δημιουργίας κειμένων (Alvermann, 2002) και να μην αναλώνεται ο χρόνος στη συνήθη πρακτική της συμπλήρωσης των ασκήσεων του σχολικού βιβλίου (Henke, Chen, & Goldman, 1999· Russell III, 2010).

Αξίζει να αναφερθεί, επιπροσθέτως, πως σύμφωνα με έρευνες, κατά τη ταυτόχρονη διδασκαλία στρατηγικών κατανόησης γραπτού λόγου, οι διαδικασίες που καλούνται να μάθουν οι μαθητές δεν επιβαρύνουν την κατάκτηση του περιεχομένου που διδάσκεται.

Αντιθέτως οι μαθητές παρά την ταυτόχρονη εκμάθηση των στρατηγικών, σημειώνουν υψηλά επίπεδα ανάκλησης των κύριων ιδεών, αλλά και των λεπτομερειών των κειμένων, στα οποία τις εξασκούν (Ogle, 1986· Pressley, Johnson, Symons, McGoldrick, & Kurita, 1989), ενώ αυξάνεται σημαντικά η επιτυχής απάντησή τους σε ερωτήσεις κατανόησης (Boulware-Gooden et al., 2007· Rosenshine, Meister, & Chapman, 1996). Ιδιαίτερα σημαντικό είναι, επίσης, το γεγονός πως πλήθος μελετών που αφορούν τη διδασκαλία στρατηγικών κατανόησης, πιστοποιούν ότι τα παιδιά μπορούν επιτυχώς να αποκτήσουν αυτονομία στην εφαρμογή των στρατηγικών που διδάσκονται (Cross & Paris, 1988· Massey & Heafner, 2004· Nolte & Singer, 1985· Ogle, 1986).

Μία ακόμα παράμετρος που πρέπει να διερευνηθεί κατά τη διδασκαλία της κατανόησης γενικότερα και των στρατηγικών κατανόησης ειδικότερα, είναι οι στάσεις των μαθητών απέναντι στο γνωστικό αντικείμενο, καθώς μπορούν να επηρεάσουν την ανταπόκρισή τους σε αυτό. Σε έρευνες που έχουν διεξαχθεί σχετικά με τις στάσεις των μαθητών προς το περιεχόμενο των κοινωνικών σπουδών, έχει βρεθεί πως αυτές είναι θετικές και αφορούν τα ζητήματα που τίγονται σε αυτό (Weible & Evans, 1984). Οι Stodolsky, Salk, & Glaessner (1991) σε έρευνά τους, ζήτησαν από τους συμμετέχοντες μαθητές να αναγνωρίσουν δυσάρεστες στιγμές που έχουν βιώσει σε αντίστοιχο γνωστικό αντικείμενο. Το ένα τέταρτο των μαθητών δεν μπορούσε να σκεφτεί μία ανάλογη στιγμή. Από τους υπόλοιπους μαθητές που είχαν βιώσει δυσάρεστες στιγμές, οι περισσότεροι τις απέδωσαν σε μη ενδιαφέροντα θέματα που διδάχτηκαν. Αξίζει επίσης να διερευνηθεί κατά πόσο οι μαθητές θεωρούν το συγκεκριμένο μάθημα χρήσιμο, καθώς συχνά αγνοούν τη χρησιμότητά του (Smith & Feathers, 1983). Ανάλογες στάσεις διαμορφώνουν οι μαθητές και προς τη διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου, οι οποίες επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από τις πρακτικές που υιοθετεί ο εκπαιδευτικός, αλλά και από τον ίδιο ως προσωπικότητα (Khaled, 2013). Χαρακτηριστικό είναι πως στη μελέτη των Stodolsky et al. (1991) οι ερωτώμενοι μαθητές αναγνώρισαν πολλές αλλαγές που θα επιθυμούσαν στη διδασκαλία των κοινωνικών σπουδών, οι οποίες στην πλειοψηφία τους αφορούσαν περισσότερο ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας και δυνατότητες έκφρασης.

Άμεση επίδραση στην ανάπτυξη της κατανόησης και της χρήσης των στρατηγικών φαίνεται πως ασκεί τεκμηριωμένα η αύξηση της κινητοποίησης των μαθητών.

Καταρχάς, η επιλογή θεμάτων που παρουσιάζουν ενδιαφέρον για τα παιδιά, μπορεί να αυξήσουν την κατανόησή τους για αυτά, ιδίως για τους μαθητές με υψηλότερες επιδόσεις (Stevens, 1980). Αλλά και η διδασκαλία των στρατηγικών κατανόησης από μόνη της είναι ικανή να οδηγήσει σε μεγαλύτερα επίπεδα κινητοποίησης, καθώς προσφέρουν στους μαθητές τον έλεγχο της κατανόησής τους (Mezhoud, 2016· Santori & Belfatti, 2016). Συνδεόμενη με την κινητοποίηση είναι και η αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται στο πλαίσιο του μαθήματος, η οποία μπορεί να συνεισφέρει σημαντικά στην οικοδόμηση της κατανόησης (De Corte, Verschaffel, & Van De Ven, 2001· Dole et al., 1991· Fielding & Pearson, 1994· Palinscar & Brown, 1984).

Σημαντικό είναι, εν τέλει, να αναδυθεί και η οπτική των εκπαιδευτικών που διδάσκουν τις στρατηγικές κατανόησης, καθώς είναι σε μεγάλο βαθμός υπεύθυνοι για την επιτυχία του εγχειρήματος. Σε έρευνα της Klapwijk (2012), οι εκπαιδευτικοί διήλθαν από τέσσερα στάδια, ωστόσο εξοικειωθούν με τη διδασκαλία των στρατηγικών: το στάδιο της προσμονής, όπου αναγνώριζαν την ανάγκη για αλλαγή, το στάδιο της ενσωμάτωσης, όπου ξεκινούσαν τη διδασκαλία τους, το στάδιο του πειραματισμού, όπου πειραματίζονταν με τις τεχνικές που εφάρμοζαν και το στάδιο της αυτονόμησής τους, όπου επερχόταν η πλήρης εξοικείωση. Αναμφισβήτητα, όμως, η διδασκαλία στρατηγικών κατανόησης, είναι μια διαδικασία που απαιτεί αφιέρωση χρόνου και προσπάθειας (Bryant et al., 2001· Klapwijk, 2012· Reutzel et al., 2005· Stahl, 2004), ενώ συχνά ο εκπαιδευτικός μπορεί να αντιμετωπίσει στιγμές δυσαρέσκειας από την πλευρά των μαθητών (Reutzel et al., 2005), ή να χρειαστεί να αναπροσαρμόσει τις πρακτικές του (Dole et al., 1991).

6. Μεθοδολογία έρευνας

6.1 Σκοπός έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τον ρόλο των στρατηγικών κατανόησης γραπτού λόγου στο γνωστικό αντικείμενο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Ε΄ Δημοτικού μέσα από τον σχεδιασμό και την εφαρμογή ανάλογου εκπαιδευτικού υλικού.

6.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία συνιστούν απόρροια της ανασκόπησης της σχετικής βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας και έναυσμα για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, συνοψίζονται ως εξής:

1. Πώς οι στρατηγικές κατανόησης γραπτού λόγου μπορούν να αξιοποιηθούν στη διδασκαλία του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής;
2. Πώς οι στρατηγικές κατανόησης γραπτού λόγου επηρεάζουν τη διδασκαλία του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής ως προς α) τα μαθησιακά αποτελέσματα, β) την κινητοποίηση των μαθητών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, και γ) τις στάσεις των μαθητών απέναντι στο αντικείμενο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, τη διδασκαλία του και τις διδασκόμενες στρατηγικές κατανόησης;
3. Ποιες προκλήσεις αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός κατά τη διδασκαλία στρατηγικών κατανόησης γραπτού λόγου στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής και πώς μπορεί να τις διαχειριστεί;

6.3 Επιλογή ερευνητικής μεθόδου

Για τη διερεύνηση των ερωτημάτων της έρευνας επελέγη η μέθοδος της έρευνας δράσης. Η έρευνα διεξήχθη στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής και χωρίστηκε σε δύο επιμέρους, αλληλοσυνδεόμενες φάσεις.

Η έρευνα δράσης, εν αντιθέσει με την παραδοσιακή εκπαιδευτική έρευνα, η οποία επιτάσσει έλεγχο, επεξήγηση και πρόβλεψη μεταβλητών και υποθέσεων, αποδέχεται τη δυσκολία ελέγχου όλων των παραγόντων που εμπλέκονται στα πραγματικά εκπαιδευτικά πλαίσια. Επιπροσθέτως, διαφέρει από την παραδοσιακή εκπαιδευτική έρευνα λόγω της αφοσίωσής της στην ανάληψη δράσης και στην αξιοποίηση των συμπερασμάτων της όχι μόνο για γνωστοποίηση στο ευρύ κοινό αλλά για πρόκληση θετικών αλλαγών στην εκπαίδευση. Εντέλει, ερευνητές στην έρευνα δράσης μπορούν να είναι οι ίδιοι εκπαιδευτικοί στις τάξεις τους, έχοντας ταυτόχρονα το διττό ρόλο του ερευνητή-δασκάλου, σε αντιδιαστολή με το ρόλο τους ως αντικείμενα των παραδοσιακών εκπαιδευτικών ερευνών (Mills, 2007).

Για την έρευνα δράσης έχουν δοθεί αρκετοί ορισμοί, προκειμένου να γίνει σύνοψη όλων αυτών των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που φέρει η συγκεκριμένη μορφή εκπαιδευτική έρευνας. Ο Mills (2007) στον ορισμό που δίνει, τη χαρακτηρίζει ως μια συστηματική διαδικασία διερεύνησης δεδομένων σε περιβάλλοντα διδασκαλίας και μάθησης, η οποία διενεργείται από ενδιαφερομένους αυτών των χώρων, όπως δασκάλους, συμβούλους και διευθυντές, με στόχο τη βαθύτερη κατανόηση και την πρόκληση αλλαγών. Σύμφωνα με τους McNiff & Whitehead (2002:15) «έρευνα δράσης είναι η ονομασία που δίνεται σε ένα συγκεκριμένο τρόπο διερεύνησης της ίδιας μας της μάθησης». Τα αντικείμενα της συγκεκριμένης μορφής εκπαιδευτικής έρευνας είναι η διερεύνηση και η βελτίωση των πρακτικών των ίδιων των ερευνητών, η κατανόηση αυτών και των περιστάσεων στις οποίες εφαρμόζονται (Carr & Kemmis, 1986).

Ίσως ένας από τους πιο αντιπροσωπευτικούς ορισμούς για αυτή την πρακτική φύση της έρευνας δράσης, έχει διατυπωθεί από την Koshy (2005:9) ως εξής:

Μία εποικοδομητική έρευνα, κατά τη διάρκεια της οποίας ο ερευνητής οικοδομεί τη δική του/της γνώση σε συγκεκριμένα ζητήματα μέσα από το σχεδιασμό, τη δράση, την αξιολόγηση, τη βελτιστοποίηση και τη μάθηση από την εμπειρία. Είναι μία συνεχής διαδικασία μάθησης, στην οποία ο ερευνητής μαθαίνει και επίσης κοινοποιεί την καινούρια γνώση, που έχει παραχθεί, σε αυτούς που ενδέχεται να επωφεληθούν από αυτή.

Δύο είναι τα κύρια θεωρητικά υπόβαθρα των ερευνών δράσης: η *κριτική έρευνα* δράσης και η *πρακτική έρευνα* δράσης (Mills, 2005). Η κριτική έρευνα δράσης αξιώνει πως όλες οι εκπαιδευτικές έρευνες πρέπει να ανταποκρίνονται σε κοινωνικά ζητήματα, να είναι δημοκρατικές και συμμετοχικές, να προσφέρουν απελευθέρωση και ενδυνάμωση μέσω της γνώσης σε δυσμενείς καταστάσεις και να επιφέρουν τη βελτίωση στο μέγιστο δυνατό. Η πρακτική έρευνα δράσης εστιάζει κυρίως στη διεξαγωγή των διαδικασιών, παρά στο φιλοσοφικό υπόβαθρο και υποστηρίζει ότι οι ερευνητές-εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν εξουσία και αυτονομία στη λήψη αποφάσεων, να μένουν αφοσιωμένοι στη εξέλιξη των ίδιων, των μαθητών και του σχολείου γενικότερα και να λαμβάνουν ανατροφοδότηση από τις πρακτικές τους.

Ανεξαρτήτως από τις επιμέρους διαφορές αυτών των δύο θεωρητικών υποβάθρων, οι έρευνες δράσης εμφανίζουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά, Αποσκοπούν, καταρχάς, στη διερεύνηση πρακτικών ζητημάτων και προβληματισμών που αφορούν άμεσα τους συντελεστές της μάθησης. Ακόμα ένα χαρακτηριστικό συνιστά ο ρόλος του ίδιου του εκπαιδευτικού ως ερευνητή, που, έχοντας ως στόχο τη βελτίωση, καθορίζει τις πρακτικές του, τις αξιολογεί και ανάλογα με την ανατροφοδότηση που λαμβάνει, τις αναδιαμορφώνει και τις κοινοποιεί, ώστε να επωφεληθούν και άλλοι από αυτές. Είναι, επιπλέον, μια μορφή έρευνας που ευνοεί τη συνεργασία μεταξύ των ενδιαφερομένων, απαιτεί σχεδιασμό και ενέχει μια δυναμικότητα, λόγω των επαναληπτικών και, συχνά, σπειροειδών δραστηριοτήτων της (Creswell, 2008). Οι Kemmis και McTaggart (1988) πρότειναν ένα σπειροειδές μοντέλο έρευνας δράσης, το οποίο αποτελείται από τις εξής αλληλοσχετιζόμενες και μη γραμμικά διενεργούμενες φάσεις: α) σχεδιασμός, β) δράση, γ) παρατήρηση και δ) στοχασμός.

Βάσει, λοιπόν, του μοντέλου αυτού, σχεδιάστηκε και η παρούσα έρευνα, αποτελούμενη από δύο αλληλοσυνδεόμενες φάσεις: 1) Τη φάση της διδασκαλίας της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής από τον εκπαιδευτικό της τάξης και 2) Τη φάση της διδασκαλίας της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής από την ερευνήτρια.

Η έρευνα δράσης, τέλος, δύναται να χρησιμοποιεί και ποιοτικές και ποσοτικές μεθόδους διερεύνησης των φαινομένων (Creswell, 2008). Στην παρούσα έρευνα εφαρμόστηκαν και οι δύο προσεγγίσεις. Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε ποσοτική ανάλυση των κατηγοριών και της συχνότητας των στρατηγικών που

χρησιμοποιήθηκαν από τους μαθητές στις ανάλογες δοκιμασίες πριν και μετά τη διδακτική εφαρμογή, (πρωτόκολλα μεγάλωφωνης σκέψης, βλ. υποενότητα 6.6 Μέθοδοι συλλογής δεδομένων) ώστε να αναδειχθεί η ύπαρξη ή μη σημαντικής διαφοροποίησης πριν και μετά την εφαρμογή. Για τα υπόλοιπα δεδομένα της έρευνας, ακολουθήθηκε η ποιοτική προσέγγιση. Σύμφωνα τον Dörnyei (2007) η ποιοτική προσέγγιση, σε αντίθεση με την ποσοτική, παρέχει τη δυνατότητα εξαγωγής νοήματος από εξαιρετικά πολύπλοκες καταστάσεις και φαινόμενα, χωρίς να ελλοχεύει κίνδυνος απλοποίησης και διαστρέβλωσης. Χαρακτηρίζεται, επίσης από ευελιξία και μία αναδυόμενη φύση που επιτρέπουν στον ερευνητή όχι μόνο να διεξάγει επιπλέον έρευνα, όποτε αυτό κρίνεται απαραίτητο, αλλά και να διαχειριστεί καταλλήλως τις καταστάσεις, όταν αυτές δε βαίνουν καλώς. Τέλος, από τα πλούσια δεδομένα που αποκτώνται, προωθείται μια εμβάθυνση στα προς μελέτη φαινόμενα, που υπερβαίνει το θεωρητικό επίπεδο και διευρύνει τους ορίζοντες κατανόησής μας για αυτά.

6.4 Πλαίσιο και χρόνος διεξαγωγής της έρευνας

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη σε Δημοτικό Σχολείο του Νομού Φλώρινας, το οποίο βρίσκεται σε αγροτική περιοχή. Έγινε η επιλογή του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού πλαισίου λόγω της ύπαρξης οικειότητας με ορισμένους από τους εκπαιδευτικούς. Ο ορισμός της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής ως πεδίου εφαρμογής της έρευνας δράσης επέτρεπε μόνο την επιλογή της Ε΄ ή της ΣΤ΄ τάξης, καθώς είναι οι μοναδικές τάξεις του Δημοτικού στις οποίες διδάσκεται το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, σε μία διδακτική ώρα κάθε εβδομάδα. Μετά από σχετική συνεννόηση με το διευθυντή, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς παραχωρήθηκε η Ε΄ τάξη για τις ανάγκες της έρευνας.

Η έρευνα διενεργήθηκε σε δύο διαστήματα. Στο πρώτο διάστημα, από τα μέσα μέχρι τα τέλη Νοεμβρίου του 2017, ολοκληρώθηκε η πρώτη φάση της έρευνας δράσης, η οποία είχε ως στόχο την εκτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης της τάξης, ώστε να σχεδιαστεί καταλλήλως η δεύτερη φάση. Στο δεύτερο διάστημα που διήρκεσε από τις αρχές Φεβρουαρίου του 2018 μέχρι τα μέσα Μαρτίου του 2018, ολοκληρώθηκε η δεύτερη φάση της έρευνας. Η διαμόρφωση του χρόνου ήταν αποτέλεσμα της πρόβλεψης από το Αναλυτικό Πρόγραμμα για μονόωρη εβδομαδιαίως διδασκαλία της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, αλλά και της πολύ ευγενικής χορήγησης από τους

εκπαιδευτικούς μίας επιπλέον διδακτικής ώρας σε ορισμένες από τις εβδομάδες, ώστε να καταστεί γρηγορότερη η ολοκλήρωση της έρευνας.

6.5 Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν επτά μαθητές, τέσσερα κορίτσια και τρία αγόρια, που φοιτούσαν στην Ε΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου του Νομού Φλώρινας, το οποίο επελέγη ως το πλαίσιο διεξαγωγής της. Εξαίρεση αποτέλεσαν η δεύτερη και η έβδομη διδασκαλία από τις οποίες απουσίαζαν μία μαθήτρια και ένας μαθητής αντίστοιχα. Οι μαθητές αποτελούσαν το σύνολο της Ε΄ τάξης και ήταν λίγοι σε αριθμό, λόγω της τοποθεσίας του σχολείου σε μικρή αγροτική περιοχή. Όσον αφορά το μαθησιακό επίπεδο, αλλά και την κινητοποίησή τους, μπορεί να ειπωθεί πως είναι μία τάξη με καλές, σε γενικές γραμμές, επιδόσεις και υψηλή συμμετοχή. Εξαίρεση αποτελούν δύο μαθητές, ένα αγόρι και ένα κορίτσι τα οποία μπορούν να χαρακτηριστούν ως τα δύο άκρα στο συνεχές της επίδοσης. Συγκεκριμένα, το αγόρι εμφανίζει το υψηλότερο μαθησιακό επίπεδο και η κινητοποίησή του είναι αρκετά υψηλή, αλλά σε παρόμοια επίπεδα με άλλων μαθητών, ενώ το κορίτσι παρουσιάζει τις πιο χαμηλές επιδόσεις και ελάχιστη συμμετοχή, συγκριτικά με τους υπόλοιπους. Το σχήμα 1 απεικονίζει τους μαθητές της τάξης σε ένα συνεχές επίδοσης/κινητοποίησης. Τα πραγματικά τους ονόματα έχουν αντικατασταθεί από ψευδώνυμα, ώστε να τηρηθεί η ανωνυμία που προβλέπει ο κώδικας δεοντολογίας.

Σχήμα 1. Συμμετέχοντες μαθητές και επίπεδο επίδοσης/κινητοποίησης



6.6 Μέθοδοι συλλογής δεδομένων

Έχοντας ως στόχο την επίτευξη εγκυρότητας και αξιοπιστίας κατά το μέγιστο δυνατό, εφαρμόστηκε συνδυασμός ερευνητικών μεθόδων κατά τη συλλογή των δεδομένων της παρούσας έρευνας, ώστε να υπάρξει τριγωνοποίηση. Η τριγωνοποίηση, η οποία ορίζεται ως διαδικασία συνδυασμού δεδομένων διαφορετικών τύπων, είτε συλλεγμένων από διαφορετικά άτομα είτε μέσω διαφορετικών μεθόδων, προσφέρει μεγαλύτερη ακρίβεια στις ποιοτικές έρευνες (Creswell, 2008). Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας αυτής, αξιοποιήθηκαν οι εξής μέθοδοι: α) παρατηρήσεις, β) συνεντεύξεις (αρχικές και τελικές), γ) πρωτόκολλα μεγαλόφωνης σκέψης (αρχικά και τελικά), δ) ημερολόγιο έρευνας, ε) το συμπληρωμένο από τους μαθητές διδακτικό υλικό που τους δόθηκε και στ) η ηχογράφηση των ερευνητικών διδασκαλιών. Στον πίνακα που ακολουθεί παρατίθεται η κατανομή των μεθόδων συλλογής δεδομένων στις δύο φάσεις της έρευνας.

Πίνακας 1. Μέθοδοι συλλογής δεδομένων σε κάθε φάση της έρευνας

Μέθοδοι συλλογής δεδομένων: Α΄ Φάση	Μέθοδοι συλλογής δεδομένων: Β΄ Φάση
Αρχικές συνεντεύξεις	Τελικές συνεντεύξεις
Αρχικά πρωτόκολλα μεγαλόφωνης σκέψης	Τελικά πρωτόκολλα μεγαλόφωνης σκέψης
Παρατηρήσεις	Ημερολόγιο έρευνας
	Συμπληρωμένο διδακτικό υλικό
	Ηχογράφηση των διδασκαλιών

Παρατηρήσεις

Της διεξαγωγής των διδασκαλιών προηγήθηκαν τρεις παρατηρήσεις του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του από τον εκπαιδευτικό της τάξης στην οποία διεξήχθη η παρούσα έρευνα δράσης. Συγκεκριμένα υιοθετήθηκε ο ρόλος του μη συμμετέχοντα παρατηρητή, ενώ τα δεδομένα που προέκυψαν, καταγράφηκαν με τη μορφή σημειώσεων πεδίου σε ημιδομημένους άξονες παρατήρησης που σχεδιάστηκαν για αυτό το σκοπό (βλ. Παράρτημα 2). Οι παρατηρήσεις, σε αντίθεση με άλλες ερευνητικές μεθόδους,

παρέχουν στον ερευνητή πληροφορίες που μπορεί να παρατηρήσει ο ίδιος άμεσα, χωρίς να βασιστεί σε λεγόμενα τρίτων (Dörnyei, 2007). Στη βιβλιογραφία συναντώνται τρεις ρόλοι παρατηρητή, ο *συμμετέχων*, ο *μη συμμετέχων* και ο *εναλλασσόμενος* παρατηρητής. Σύμφωνα με τον Creswell (2008) ο ρόλος του μη συμμετέχοντα παρατηρητή που εφαρμόστηκε στη συγκεκριμένη έρευνα, του προσφέρει μία πλεονεκτική και περισσότερο βολική θέση, από την οποία μπορεί να καταγράψει το φαινόμενο, χωρίς τις ίδιες δυσκολίες πρόσβασης με αυτές του συμμετέχοντα.

Συνεντεύξεις

Την ίδια περίοδο με τις παρατηρήσεις, συγκεντρώθηκαν, σε ηχογραφημένη μορφή, από όλους τους μαθητές ξεχωριστά προφορικές συνεντεύξεις, οι οποίες είχαν ως στόχο τη διερεύνηση των απόψεών τους για το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Πρόκειται για συνεντεύξεις ημι-δομημένες με βάση δύο θεματικούς άξονες: Α. Απόψεις για τη φύση του αντικειμένου και Β. Απόψεις για τη διδασκαλία του αντικειμένου. Μετά το πέρας των ερευνητικών διδασκαλιών, οι συνεντεύξεις αυτές επαναλήφθηκαν με την ίδια μορφή και προστέθηκε στους ήδη υπάρχοντες άξονες, ο άξονας Γ. Απόψεις για τις στρατηγικές κατανόησης (βλ. Παράρτημα 3). Με τις ερευνητικές συνεντεύξεις αναπτύσσεται μία λεκτική επικοινωνία ανάμεσα στον ερευνητή και το συμμετέχοντα η οποία αφορά τα ζητήματα που πραγματεύεται η έρευνα. Η επιλογή της ημι-δομημένης συνέντευξης, παρέχει ένα μεγαλύτερο βαθμό ευελιξίας σε σχέση με τη δομημένη συνέντευξη, καθώς δεν απαιτείται μία αυστηρά καθορισμένη σειρά και αλληλουχία ερωτήσεων (Σαραφίδου, 2011).

Πρωτόκολλα μεγάλωφωνης σκέψης

Μία ακόμη μέθοδος συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι τα πρωτόκολλα μεγάλωφωνης σκέψης, τα οποία, μετά από πρότερο παράδειγμα μοντελοποιημένο, ανατέθηκαν στους μαθητές κατά την πρώτη και κατά την τελευταία φάση της έρευνας. Για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης μεθόδου, δόθηκαν στους μαθητές δύο κείμενα, ένα αφηγηματικό κι ένα πληροφοριακό, με συνακόλουθες ερωτήσεις κατανόησης (βλ. Παράρτημα 4) στα οποία κλήθηκαν να εκφράσουν μεγάλωφωνα τη σκέψη τους κατά την ανάγνωση και επεξεργασία του κειμένου με την ταυτόχρονη ηχογράφησή της. Αναλυτικότερα, κατά τη διάρκεια της

συγκεκριμένης διαδικασίας ο κάθε συμμετέχων ενθαρρύνεται να λύσει το πρόβλημα ή να εκτελέσει τη δραστηριότητα που του δίνεται και ταυτόχρονα να εκφράζει μεγαλόφωνα όλες τις σκέψεις που κάνει (van Someren, Barnard, & Sandberg, 1994). Το πλεονέκτημα των πρωτόκολλων μεγαλόφωνης σκέψης είναι ότι καθιστούν δυνατή τη μελέτη των διαφορετικών σκέψεων που κάνουν οι συμμετέχοντες σε ανάλογες δραστηριότητες (Mackey & Gass, 2005), ενώ έχουν θεωρηθεί από έρευνες ότι συνιστούν αποτελεσματικά εργαλεία, συγκριτικά με άλλα, λόγω της ενδοσκοπικού τους χαρακτήρα (Cromley & Azevedo, 2006).

Ημερολόγιο έρευνας

Κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών της, η ερευνήτρια διατηρούσε ημερολόγιο έρευνας, στο οποίο κατέγραφε τα γεγονότα που διαδραματίστηκαν στην κάθε διδακτική ενότητα, συμπεριλαμβανομένων των σκέψεων και των συναισθημάτων της. Το ερευνητικό ημερολόγιο συνιστά ένα ερευνητικό εργαλείο με πολλά πλεονεκτήματα, ένα από τα οποία είναι η ανατροφοδότηση που παρέχει στον ερευνητή για τις πράξεις του. Παρόλα αυτά, δε χρησιμοποιείται με μεγάλη συχνότητα από τους ερευνητές, ίσως επειδή δεν μπορούν οι ίδιοι να αντιληφθούν την πραγματική του αξία (Dornyei, 2007).

Συμπληρωμένο διδακτικό υλικό

Δεδομένα αντλήθηκαν και από τις απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές στο διδακτικό υλικό που κλήθηκαν να συμπληρώσουν. Η αξιολόγηση των συγκεκριμένων απαντήσεων με βάση τα κριτήρια που τέθηκαν, πρόσφερε στην ερευνήτρια μία επιπλέον πηγή δεδομένων για την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων και την ανταπόκριση του κάθε μαθητή ξεχωριστά.

Ηχογράφηση ερευνητικών διδασκαλιών

Οι διδασκαλίες, που διενεργήθηκαν από την ερευνήτρια, ηχογραφήθηκαν, ώστε να υπάρχει δυνατότητα για ακριβή καταγραφή των συζητήσεων και των προφορικών παραγωγών των παιδιών. Ωστόσο, δεν πραγματοποιήθηκε ανάλυση των δεδομένων που συλλέγονται σε αυτές, καθώς αξιοποιήθηκαν αποκλειστικά για το σκοπό της ακριβούς παράθεσης του προφορικού λόγου των μαθητών στα αποτελέσματα της έρευνας.

6.7 Παραγωγή διδακτικού υλικού

Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας σχεδιάστηκε και αναπτύχθηκε κατάλληλο διδακτικό υλικό, βασισμένο στα αποτελέσματα της πρώτης φάσης της έρευνας και στη διαθέσιμη βιβλιογραφία. Ειδικότερα, αναπτύχθηκαν α) κείμενα, διασκευές από υπάρχοντα διαδικτυακά ή γραμμένα από την ερευνήτρια τα οποία επελέγησαν με αφορμή το περιεχόμενο των ενοτήτων που διδάχτηκαν Α.6, Α.7, Α.8, Β.1, Β.2, β) αφίσα με την απεικόνιση των στρατηγικών, γ) φύλλα περιγραφής των στρατηγικών, δ) φύλλα εφαρμογής των στρατηγικών. Συγκεκριμένα για τις στρατηγικές της ενεργοποίησης των προϋπαρχουσών γνώσεων και της παραγωγής ερωτήσεων, χρησιμοποιήθηκαν φωτοτυπημένα και προσαρμοσμένα ο πίνακας K-W-L (Ogle, 1986) και οι Thick & Thin Questions (Harvey & Goudvis, 2007). Το διδακτικό υλικό στο σύνολό του είχε ως στόχο να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν την έννοια των στρατηγικών και τρόπο χρήσης τους και να λειτουργήσει ως αρωγός στην κατανόησή τους. Παρατίθεται αναλυτικά στο Παράρτημα 5, 6, 7, 8 της εργασίας.

6.8 Ερευνητικές διδασκαλίες

1^η Διδασκαλία

Αυτή η διδασκαλία είχε εισαγωγικό χαρακτήρα και αποσκοπούσε στη διερεύνηση των απόψεων των μαθητών για την κατανόηση και τη χρήση στρατηγικών και την δημιουργία μία πρώτης επαφής με τις διαδικασίες που θα ακολουθούσαν. Συγκεκριμένα, με αφορμή μία αφίσα που δημιούργησε η ερευνήτρια (βλ. Παράρτημα 5), και η οποία αποτελούνταν από την εικόνα ενός παιδιού που διαβάζει ένα βιβλίο και τον τίτλο «Διαβάζω σημαίνει καταλαβαίνω», ζήτησε από τους μαθητές να σχολιάσουν αυτό που βλέπουν και στη συνέχεια τους έθεσε ερωτήσεις σχετικά με το αν έχουν βιώσει ποτέ προβλήματα στην κατανόησή τους και ποιους τρόπους πιστεύουν ότι μπορεί να χρησιμοποιήσει κανείς για να τα αντιμετωπίσει. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε ένα παιχνίδι αποκάλυψης. Η ερευνήτρια τοποθέτησε με την πίσω όψη πάνω στην αφίσα τέσσερα συννεφάκια, καθένα από τα οποία έγραφε πάνω του μία από τις στρατηγικές κατανόησης που θα διδάσκονταν στην πορεία και τους μοίρασε φωτοτυπημένο ένα κείμενο. Το παιχνίδι είχε ως εξής: η ερευνήτρια θα διάβαζε κάθε φορά ένα κομμάτι του κειμένου και θα μοντελοποιούσε τη χρήση μίας στρατηγικής,

χωρίς να τους αποκαλύψει ποια είναι. Οι μαθητές από τα λόγια της μεγαλόφωνης σκέψης της θα έπρεπε να μαντέψουν και να προσδιορίσουν προσεγγιστικά ποια χρησιμοποιεί. Ακολούθησε σχολιασμός των στρατηγικών και ανακεφαλαίωση.

2^η Διδασκαλία

Σε αυτή πραγματοποιήθηκε σαφής/ρητή διδασκαλία, μοντελοποίηση και καθοδηγούμενη εξάσκηση στις στρατηγικές της πρόβλεψης και της ενεργοποίησης των προϋπαρχουσών γνώσεων συνδυαστικά. Αρχικά, η ερευνήτρια έθεσε στους μαθητές ορισμένες ερωτήσεις ψυχολογικής προετοιμασίας. Στη συνέχεια, δίδαξε σαφώς τις στρατηγικές αυτές, μοιράζοντας στους μαθητές τη φωτοτυπία με την περιγραφή τους (βλ. Παράρτημα 6) και μοντελοποίησε τη χρήση τους σε κείμενο του σχολικού βιβλίου, διαδικασία στην οποία συμμετείχαν και οι μαθητές με δική τους πρωτοβουλία, η οποία και έγινε δεκτή. Ακολούθησαν ερωτήσεις κατανόησης (κυριολεκτικής, ερμηνευτικής, κριτικής, αντανάκλασης). Στην τελευταία φάση της διδασκαλίας, οι μαθητές ανέγνωσαν σιωπηρά ένα φωτοτυπημένο κείμενο και εφάρμοσαν σε αυτό, καθοδηγούμενοι από την ερευνήτρια, τις στρατηγικές στο φύλλο συμπλήρωσης που τους δόθηκε (βλ. Παράρτημα 7).

3^η Διδασκαλία

Αρχικά, η ερευνήτρια υπενθύμισε τον τρόπο εφαρμογής των στρατηγικών που διδάχθηκαν στην προηγούμενη διδασκαλία, ώστε να βοηθηθούν όλοι οι μαθητές, αλλά κυρίως η μαθήτρια που απουσίαζε. Ακολούθησε η ολοκλήρωση της καθοδηγούμενης εξάσκησης που είχε ξεκινήσει την προηγούμενη φορά και η ενασχόληση με τις ασκήσεις και το περιεχόμενο του βιβλίου. Σε μία από αυτές τις ασκήσεις, οι μαθητές καλούνταν να επιλέξουν ένα ανάμεσα σε τρία κοινωνικά ζητήματα και να συμπληρώσουν πληροφορίες όπως τις αιτίες, τις λύσεις κ.λπ. Οπότε, προκειμένου να αναδειχθούν τα ενδιαφέροντα των μαθητών, η ερευνήτρια διενέργησε μία δημοσκόπηση για τα τρία αυτά θέματα (Φτώχεια, Παιδική εργασία, Μείωση των υδάτων), για καθένα από τα οποία είχε ετοιμάσει ανάλογο κείμενο. Η πλειοψηφία ανέδειξε τη Μείωση των υδάτων. Οι μαθητές επεξεργάστηκαν αυτόνομα το αντίστοιχο κείμενο, συμπληρώνοντας ταυτόχρονα στις φωτοτυπίες που τους δόθηκαν τις προβλέψεις και τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους. Ακολούθησε συζήτηση.

4^η Διδασκαλία

Καθώς η συγκεκριμένη διδασκαλία πραγματοποιήθηκε στη συνέχεια της τρίτης διδασκαλίας, δηλαδή ως το δεύτερο μέρος ενός διδακτικού δίωρου, λόγω έκτακτων αλλαγών, οι μαθητές, αρχικά, ολοκλήρωσαν την αυτόνομη εφαρμογή των προηγούμενων στρατηγικών. Ακολούθησε σαφής/ρητή διδασκαλία και μοντελοποίηση της στρατηγικής της παραγωγής ερωτήσεων, κατά τη διάρκεια των οποίων δόθηκαν στους μαθητές φωτοτυπίες με την περιγραφή της στρατηγικής και το κείμενο που εφαρμόστηκε η μοντελοποίησή της. Δόθηκαν, επιπλέον, αρκετά παραδείγματα ερωτήσεων διαφορετικών ειδών κατανόησης, ώστε να μην επικεντρώνονται οι μαθητές μόνο σε κυριολεκτικές πληροφορίες. Για το σκοπό αυτό, ορίστηκαν δύο κατηγορίες ερωτήσεων, οι «λεπτές» (κυριολεκτικές) και οι «χοντρές» (ερμηνευτικές, κριτικές, αντανάκλασης). Στη συνέχεια, κλήθηκαν τα παιδιά, υπό την καθοδήγηση της ερευνήτριας, να καταγράψουν στο φύλλο που τους δόθηκε (βλ. Παράρτημα 5) ερωτήσεις για το υπόλοιπο κείμενο, τις οποίες απηύθυναν στους συμμαθητές τους για απάντηση. Συμπληρώθηκαν οι ασκήσεις του βιβλίου, για μία από τις οποίες οι μαθητές ψήφισαν και πάλι το ζήτημα που τους ενδιέφερε περισσότερο. Ανέγνωσαν το αντίστοιχο φωτοτυπημένο κείμενο, κατέγραψαν στο ειδικό φύλλο εργασίας τις ερωτήσεις τους και στη συνέχεια τις έθεσαν στην ολομέλεια.

5^η Διδασκαλία

Αυτή η διδασκαλία αφορούσε τη στρατηγική της περίληψης. Από τη συγκεκριμένη διδασκαλία υπήρξε μία διαφοροποίηση στη μορφή του διδακτικού υλικού, καθώς αντί να μοιράζονται μεμονωμένες φωτοτυπίες στους μαθητές, η ερευνήτρια τις συγκέντρωσε και κατασκεύασε ατομικά βιβλιαράκια. Μετά από την ψυχολογική προετοιμασία των μαθητών, ακολούθησε σαφής/ρητή διδασκαλία και μοντελοποίηση της στρατηγικής από την ερευνήτρια με τη ταυτόχρονη χρήση φωτοτυπιών με την περιγραφή της στρατηγικής και το κείμενο (βλ. Παράρτημα 6, 8). Δόθηκαν, επίσης, παραδείγματα καλών και κακών περιλήψεων στους μαθητές, ώστε να έχουν μία περισσότερο σαφή εικόνα. Αφού ολοκληρώθηκαν οι ασκήσεις του βιβλίου, οι μαθητές κλήθηκαν να γράψουν την περίληψη του κειμένου που τους δόθηκε, υπό την καθοδήγηση της ερευνήτριας.

6^η Διδασκαλία

Στην προηγούμενη διδασκαλία ολοκληρώθηκε η διδασκαλία και πρώτη επαφή των μαθητών με τις στρατηγικές κατανόησης που επελέγησαν για τη συγκεκριμένη έρευνα. Αρχικά, έγινε μία ανακεφαλαίωση των εννοιών του βιβλίου που διδάχθηκαν την προηγούμενη φορά. Στη συνέχεια, οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες των δύο και μία ομάδα των τριών ατόμων και συνεργατικά ανέλαβαν να διαβάσουν το κείμενο του βιβλίου. Ταυτόχρονα έπρεπε να εφαρμόσουν τις στρατηγικές της παραγωγής ερωτήσεων και της περίληψης στα ειδικά φύλλα εργασίας που συμπεριλαμβάνονταν στο βιβλιαράκι που τους κατασκεύασε η ερευνήτρια (βλ. Παράρτημα 7). Τόσο τις ερωτήσεις, όσο και τις περιλήψεις, τις ανακοίνωσαν στην ολομέλεια. Ειδικότερα για τις ερωτήσεις, οι ομάδες τις έθεσαν στους συμμαθητές τους για απάντηση.

7^η Διδασκαλία

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε ψυχολογική προετοιμασία και ενασχόληση με το περιεχόμενο του βιβλίου. Στη συνέχεια, στην ίδια λογική με την προηγούμενη διδασκαλία, οι μαθητές αυτή τη φορά εφάρμοσαν συνεργατικά τις στρατηγικές της ενεργοποίησης των προϋπαρχουσών γνώσεων και της πρόβλεψης, σε κείμενο που έγραψε η ερευνήτρια, με αφορμή ένα σκίτσο του βιβλίου. Ακολούθησε ανακοίνωση των απαντήσεων στην ολομέλεια, σχολιασμός τους και ερωτήσεις κατανόησης. Στο τέλος της διδακτικής ώρας, οι μαθητές κλήθηκαν να διαβάσουν ένα κείμενο του βιβλίου και να εφαρμόσουν σε αυτό όποια στρατηγική κατανόησης ήθελαν, ατομικά και αυτόνομα, διαδικασία που δεν κατέστη δυνατό να ολοκληρωθεί στα χρονικά πλαίσια.

8^η Διδασκαλία

Στην αρχή της τελευταίας διδασκαλίας, οι μαθητές ολοκλήρωσαν την ατομική εφαρμογή της στρατηγικής που επέλεξαν στην προηγούμενη διδασκαλία. Στη συνέχεια συζητήθηκαν οι έννοιες του βιβλίου. Έχοντας ως στόχο την εξοικείωση των μαθητών με τη χρήση πολλαπλών στρατηγικών στο ίδιο κείμενο, τους ανατέθηκε να διαβάσουν ένα κείμενο του βιβλίου, το οποίο τους δόθηκε φωτοτυπημένο, ώστε να υπάρχουν μικρά πλαίσια στα πλαϊνά του για τη συμπλήρωση σε αυτά διαφορετικών στρατηγικών

(βλ. Παράρτημα 7). Τέθηκαν ερωτήσεις κατανόησης και πραγματοποιήθηκε σύντομη ανακεφαλαίωση.

6. 9 Ανάλυση δεδομένων

Στην παρούσα υποενότητα παρατίθενται οι μέθοδοι που ακολουθήθηκαν για την ανάλυση των δεδομένων, τα οποία συνελέγησαν κατά τις δύο φάσεις της έρευνα δράσης μέσω του συνόλου των ερευνητικών εργαλείων που αξιοποιήθηκαν.

Συγκεκριμένα, για την ανάλυση των συνεντεύξεων, των παρατηρήσεων και του ημερολογίου, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ποιοτικής θεματικής ανάλυσης, η οποία οδήγησε στο σχηματισμό των εξής ευρύτερων κατηγοριών, ορισμένες από τις οποίες ήταν κοινές για τις δύο φάσεις της έρευνας που διενεργήθηκαν (βλ. Σχήμα 2): *υπάρχουσες στρατηγικές, στάσεις, κινητοποίηση, αλληλεπίδραση, προσεγγίσεις διδασκαλίας, αξιοποίηση στρατηγικών, μαθησιακό αποτέλεσμα, προκλήσεις.*

Στα Πρωτόκολλα Μεγαλόφωνης Σκέψης, έγινε αρχικά ονομαστική αναγνώριση των στρατηγικών/τεχνικών που χρησιμοποιήθηκαν και κατηγοριοποίησή τους με βάση το μοντέλο της Block (1986). Στη συνέχεια, αυτές καταμετρήθηκαν και για την ανάλυσή τους χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό SPSS v.19, στο οποίο διενεργήθηκαν έλεγχοι προσημασμένης διάταξης Wilcoxon. Όσον αφορά τις απαντήσεις των μαθητών στις ερωτήσεις κατανόησης που ακολουθούσαν τα κείμενα των πρωτοκόλλων, αυτές αξιολογήθηκαν περιγραφικά και αξιοποιήθηκαν στα αποτελέσματα με σκοπό την περιγραφική σύγκρισή τους πριν και μετά τις ερευνητικές διδασκαλίες. Αξιολογήθηκαν ως κακές-λανθασμένες/ή επαρκείς-σωστές με κριτήρια την ευστοχία και την ανάπτυξη του περιεχομένου, ενώ ταυτόχρονα ονοματίστηκαν οι στρατηγικές κατανόησης που φάνηκαν να χρησιμοποιούν οι μαθητές. Αναφορικά με το υλικό που συμπληρώθηκε από τους μαθητές κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών, αυτό αξιολογήθηκε περιγραφικά ως κακό/μέτριο/καλό με κριτήρια την ανάπτυξη του περιεχομένου και την έκτασή του. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την περιγραφική αξιολόγησή του, χρησιμοποιήθηκαν προκειμένου να διαπιστωθεί η κατανόηση του περιεχομένου των κειμένων και η ευκολία στην εφαρμογή των στρατηγικών. Εντέλει, στην ηχογράφηση των ερευνητικών διδασκαλιών δεν πραγματοποιήθηκε ανάλυση και αξιοποιήθηκε

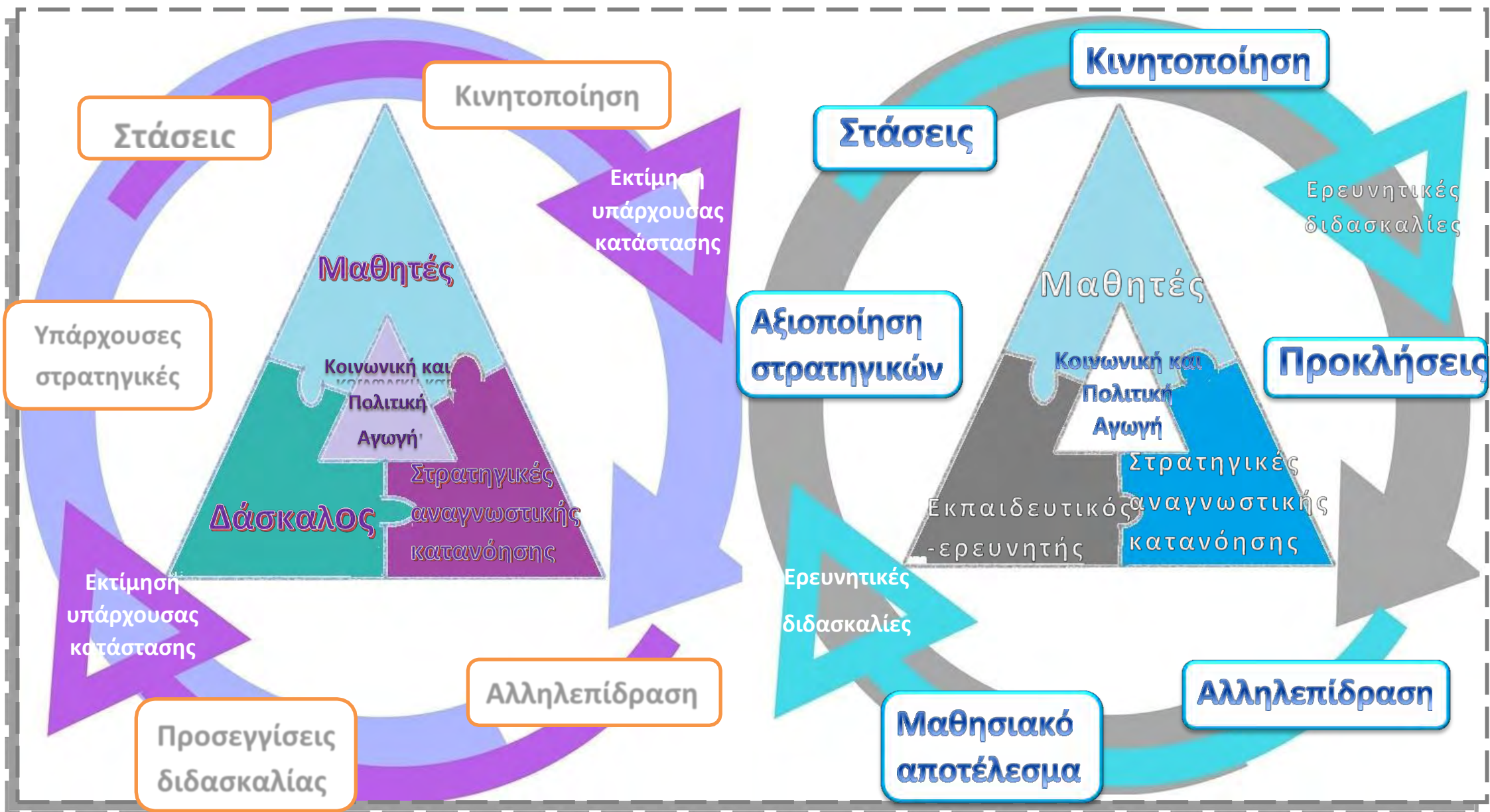
αποκλειστικά για την ακριβή παράθεση αποσπασμάτων από τον προφορικό λόγο των μαθητών.

Στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων παρατίθεται, επιπλέον, σε κάθε παράθεμα ο κωδικός που αντιστοιχεί στο εκάστοτε ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ως πηγή για τη στήριξη των ευρημάτων. Ο πίνακας που ακολουθεί συγκεντρώνει τα ερευνητικά εργαλεία της έρευνας και τους κωδικούς που αντιστοιχούν στο καθένα.

Πίνακας 2. Κωδικοποιημένη παράθεση των ερευνητικών εργαλείων

Ερευνητικό Εργαλείο	Κωδικός
Αρχικές συνεντεύξεις	ΑΣ_Όνομα μαθητή
Τελικές συνεντεύξεις	ΤΣ_Όνομα μαθητή
Παρατηρήσεις	ΠΑΡ_Ημερομηνία
Ημερολόγιο Έρευνας	ΗΜ_Ημερομηνία
Αρχικά Πρωτόκολλα Μεγαλόφωνης Σκέψης	ΑΠΜΣ_Όνομα μαθητή
Τελικά Πρωτόκολλα Μεγαλόφωνης Σκέψης	ΤΠΜΣ_Όνομα μαθητή
Διδακτικό Υλικό	ΔΥ_Όνομα μαθητή
Προφορικός λόγος	ΠΛ_Όνομα μαθητή

Σχήμα 2: Κατηγορίες ανάλυσης



7. Αποτελέσματα – Σχολιασμός

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας και ο σχολιασμός τους. Η παράθεσή τους πραγματοποιείται με βάση τις δύο φάσεις της έρευνας δράσης που διεξήχθηκε. Η πρώτη φάση διενεργήθηκε με σκοπό την εκτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης της τάξης, που είχε διαμορφωθεί κατά τη διδασκαλία του εκπαιδευτικού της. Η δεύτερη φάση στόχευε στη διδασκαλία στρατηγικών κατανόησης γραπτού λόγου στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής από την ερευνήτρια. Τα ευρήματα της πρώτης φάσης αποτέλεσαν τη βάση για το σχεδιασμό και την εφαρμογή της δεύτερης φάσης της έρευνας.

7.1 Αποτελέσματα: Α΄ Φάση

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της πρώτης φάσης της έρευνας δράσης, η οποία είχε ως στόχο την αποτίμηση της προϋπάρχουσας κατάστασης της τάξης, όπως αυτή ήταν ήδη διαμορφωμένη κατά τη διδασκαλία του εκπαιδευτικού της. Τα ευρήματα της Α΄ φάσης αφορούν:

α. τις πρακτικές που αξιοποιούνται από τον εκπαιδευτικό κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, εντός των οποίων εξετάζεται και η αξιοποίηση στρατηγικών κατανόησης τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τους συμμετέχοντες μαθητές κατά τη μελέτη τους,

β. την επίδραση των εφαρμοζόμενων πρακτικών στα μαθησιακά αποτελέσματα

γ. την επίδραση των εφαρμοζόμενων πρακτικών στις στάσεις και την κινητοποίηση των μαθητών στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο.

Τα δεδομένα για τη μελέτη αυτών των παραμέτρων αντλήθηκαν από τις παρατηρήσεις, τις συνεντεύξεις και τα αρχικά πρωτόκολλα μεγάλωφνης σκέψης των μαθητών.

Διδακτικές πρακτικές και αξιοποίηση στρατηγικών κατανόησης στην Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή

α. πρακτικές εκπαιδευτικού

Το μέσα διδασκαλίας που χρησιμοποιούσε ο εκπαιδευτικός ήταν το βιβλίο του μαθητή και ο χάρτης, ενώ η βασική πορεία του μαθήματός του ακολουθούσε τη διάρθρωση του βιβλίου. Συγκεκριμένα, περιλάμβανε την ανάγνωση των κειμένων, την επεξήγηση από αυτόν του περιεχομένου τους και της ενότητας γενικότερα, τη διατύπωση ορισμένων ερωτήσεων κυριολεκτικής κυρίως κατανόησης προς τους μαθητές και την απάντηση στις ασκήσεις του σχολικού βιβλίου. Σε δύο διδασκαλίες ο δάσκαλος διαφοροποιήθηκε ελαφρώς, καθώς πέραν των προηγούμενων ενεργειών που επαναλαμβάνονταν κάθε φορά, ενέταξε στη μία διδασκαλία μία μικρή επεξεργασία στον τίτλο της ενότητας και, στην άλλη διδασκαλία, ξεκίνησε με σύντομη ανακεφαλαίωση του προηγούμενου μαθήματος. Παρόλο που και οι δύο αυτές ενέργειες θεωρούνται ότι μπορεί να οδηγήσουν σε μεγέθυνση του μαθησιακού αποτελέσματος, εντούτοις, η εφαρμογή τους κρίθηκε ως επιφανειακή: *«Οι ερωτήσεις ψυχολογικής προετοιμασίας δεν εντάχθηκαν σωστά στο πλαίσιο του μαθήματος. Έγιναν στο κενό»* (ΠΑΡ_20/11).

Αναφορικά με τη θέση της ανάγνωσης στις διδασκαλίες της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής που παρατηρήθηκαν, μπορεί να ειπωθεί πως αυτή κατείχε σημαντικό ρόλο. Αναγνώστες ήταν κυρίως οι μαθητές, με προτροπή του δασκάλου, ενώ παρατηρήθηκε πως για δύο από αυτούς η αποκωδικοποίηση δεν υπήρξε ευχερής. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση που έδωσε μία μαθήτρια για τον ρόλο της ανάγνωσης στη διδασκαλία, καθώς τη θεωρεί στοιχείο της ευκολίας του μαθήματος και ενδιαφέρουσα πρακτική διδασκαλίας. Διατυπώθηκε ως εξής: *«(Είναι εύκολο) Γιατί δεν έχει καμία άσκηση και ...πώς να σου το πω τώρα; Και μου αρέσει γενικά γιατί μας ρωτάει και εμάς, πρέπει να διαβάζουμε και μου αρέσει πάρα πολύ το διάβασμα»* (ΑΣ_Άννα). Υλικό προς ανάγνωση ήταν αποκλειστικά τα κείμενα του βιβλίου και στόχος της ανάγνωσης ήταν πάντα *«η πρόσληψη του περιεχομένου και όχι η βελτίωση της ανάγνωσης»* (ΠΑΡ_13/11).

β. στρατηγικές κατανόησης γραπτού λόγου

Μέσω της ανάλυσης των δεδομένων των παρατηρήσεων και των αρχικών πρωτόκολλων μεγάλωφωνης σκέψης, έγινε, καταρχάς εμφανές πως οι μαθητές χρησιμοποιούσαν και πριν τις διδασκαλίες της ερευνήτριας στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης. Από αυτές, ωστόσο, η μοναδική στρατηγική την οποία εξωτερίκευσαν κατά τη διάρκεια των τριών παρατηρήσεων, ήταν οι ελάχιστες ερωτήσεις που έθεσαν στον εκπαιδευτικό για διευκρίνιση πληροφοριών. Επιπλέον, ο δάσκαλος δεν ζήτησε από τους μαθητές να εφαρμόσουν στρατηγικές κατά την επεξεργασία των κειμένων, ούτε και δίδαξε την χρήση τους. Ο ίδιος, βέβαια, εφάρμοσε ορισμένες τεχνικές κατά τη διδασκαλία του, όπως η συζήτηση, η παράφραση ενός κειμένου, η ενεργοποίηση των προϋπαρχουσών γνώσεων των μαθητών και οι ερωτήσεις προς αυτούς, οι οποίες εμφανίζονται στη βιβλιογραφία ως ενισχυτές της κατανόησης. Όμως, δε προέκυψε ως ξεκάθαρο εύρημα το αν ήταν συνειδητή και στοχευμένη η εφαρμογή τους ως στρατηγικών κατανόησης. Ειδικότερα, η χρήση των ερωτήσεων από την πλευρά του δασκάλου φάνηκε να έχει ως κύριο στόχο την αξιολόγηση της προόδου των μαθητών και όχι τη βελτίωση της κατανόησής τους: «Οι ερωτήσεις του δασκάλου φάνηκαν να λειτουργούν περισσότερο σαν μέσο αξιολόγησης της πρόσληψης και απομνημόνευσης του κειμένου, παρά ως μέσο κατανόησης» (ΠΑΡ_20/11). Επιπλέον, οι ερωτήσεις που έθετε ήταν κυρίως κυριολεκτικής κατανόησης και αρκετές από αυτές προτείνονται στο σχολικό βιβλίο.

Αντίθετα στα πρωτόκολλα μεγάλωφωνης σκέψης κατά τη διάρκεια των οποίων οι μαθητές κλήθηκαν να εξωτερικεύσουν τις σκέψεις που έκαναν ταυτόχρονα με την ανάγνωση του κειμένου, διαφάνηκαν οι στρατηγικές/τεχνικές κατανόησης που χρησιμοποιούσαν ήδη. Οι τεχνικές αυτές, αφού αναγνωρίστηκαν από την ερευνήτρια, κατηγοριοποιήθηκαν με βάση τις κατηγορίες στρατηγικών που διέκρινε η Block (1986), οι οποίες παρατίθενται στον Πίνακα 3.

Πίνακας 3. Κατηγοριοποίηση στρατηγικών (Block, 1986)	
Γενικές (general)	Πρόβλεψη περιεχομένου
	Αναγνώριση δομής κειμένου
	Ενσωμάτωση πληροφοριών (με προηγούμενες πληροφορίες του κειμένου)
	Ερωτήσεις (για την αλήθεια και τη σημαντικότητα) των πληροφοριών
	Ερμηνεία του κειμένου (συμπέρασμα, υποθέσεις)

	Χρήση γενικής γνώσης και συσχετίσεων για επεξήγηση, αξιολόγηση αλήθειας, αντίδραση στο κείμενο
	Σχολιασμός συμπεριφοράς και διαδικασιών
	Έλεγχος κατανόησης
	Διόρθωση κατανόησης
	Συναισθηματική αντίδραση στο κείμενο
Τοπικές (local)	Παράφραση
	Επανάληψη ανάγνωσης
	Ερώτηση για το νόημα πρότασης
	Ερώτηση για το νόημα λέξης
	Εύρεση τρόπων για κατανόηση λέξης (συμφραζόμενα, συνώνυμο κ.λπ.)

Από τον εντοπισμό και την κατηγοριοποίηση των στρατηγικών αυτών, αναδείχθηκε μία τάση των μαθητών να χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερη συχνότητα τεχνικές που υπάγονται στις κατηγορίες των τοπικών στρατηγικών και στα δύο είδη κειμένων που τους δόθηκαν, με την Παράφραση να βρίσκεται πρώτη σε συχνότητα εμφάνισης και μαζί με την Επανάληψη ανάγνωσης και τον Εντοπισμό άγνωστων λέξεων να καταλαμβάνουν τρεις θέσεις στην πρώτη πεντάδα της συχνότητας εμφάνισης. (βλ. Πίνακας 4). Εκτός από τη συχνή χρήση ειδικότερων τοπικών στρατηγικών, μία ακόμα ένδειξη της προτίμησης των μαθητών υπήρξε το γεγονός ότι χρησιμοποίησαν το σύνολο των στρατηγικών που υπάγονται, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, σε αυτή την κατηγορία. Αντιθέτως, από τις γενικές στρατηγικές, παρόλο που χρησιμοποίησαν αρκετές από αυτές, στη βιβλιογραφία αναγράφονται και άλλες οι οποίες είτε δεν εμφανίστηκαν στο ρεπερτόριο των συγκεκριμένων μαθητών, είτε εμφανίστηκαν σε πολύ μικρή συχνότητα. Η πρώτη σε συχνότητα χρήσης γενική στρατηγική που εντοπίστηκε ήταν αυτή της εξαγωγής συμπερασμάτων που υπάγεται στην κατηγορία της Ερμηνείας και η δεύτερη ο Έλεγχος της κατανόησης.

Πίνακας 4. Κατηγοριοποίηση τεχνικών με βάση τις κατηγορίες της Block (1986) και συχνότητα εμφάνισης πριν τις ερευνητικές διδασκαλίες		
Γενικές (general)	2 ^η	Συμπεράσματα
	5 ^η	Έλεγχος κατανόησης
	7 ^η	Ερωτήσεις για το περιεχόμενο του κειμένου
	8 ^η	Νοητικές εικόνες
	12 ^η	Περίληψη
	13 ^η	Σύνδεση με προϋπάρχουσες γνώσεις
	15 ^η	Υπόθεση για το περιεχόμενο του κειμένου
	16 ^η	Πρόβλεψη
	-	Έλεγχος προβλέψεων
	-	Συναισθηματική ντίδραση στο κείμενο
Τοπικές (local)	1 ^η	Παράφραση
	3 ^η	Επανάληψη ανάγνωσης

4 ^η	Εντοπισμός άγνωστων λέξεων
6 ^η	Ερωτήσεις για νόημα λέξεων
9 ^η	Ανάγνωση συγκεκριμένου λέξης
10 ^η	Υπόθεση για νόημα λέξης
11 ^η	Ανάλυση συνθετικών
17 ^η	Αναζήτηση απαντήσεων σε προηγούμενη ερώτηση για λέξη

Μαθησιακά αποτελέσματα

Η προσέγγιση της διδασκαλίας που επέλεξε ο δάσκαλος είχε κυρίως στοιχεία δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας, καθώς ήταν δική του ευθύνη η μετάδοση των γνώσεων, ο σχεδιασμός της πορείας της διδασκαλίας και σε μεγάλο βαθμό η διαμόρφωση της επικοινωνίας στην τάξη. Βέβαια, μπορούν να αναγνωριστούν και στοιχεία μαθητοκεντρικής προσέγγισης στη διδασκαλία του, καθώς παρείχε τη δυνατότητα έκφρασης γνώμης στους μαθητές του, προσπαθούσε να ενθαρρύνει τη συμμετοχή τους απευθύνοντάς τους ερωτήσεις και ενεπλάκοντας τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους. Ωστόσο, παρά την ύπαρξη από πλευράς εκπαιδευτικού αυτού του σημαντικού ελέγχου της παραγωγής και μετάδοσης της γνώσης, οι μαθητές δεν εμφάνισαν ιδιαίτερες δυσκολίες στην απάντηση των ερωτήσεων και των ασκήσεων που έγιναν κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών. Επιπροσθέτως, φάνηκε να είναι ιδιαίτερα ικανός στην καλή επεξήγηση του περιεχομένου των κειμένων και των ενοτήτων, σε συνδυασμό, μάλιστα, με τις επιπλέον, διαθεματικές και μη, πληροφορίες που παρείχε. Αυτή η ικανότητα του δασκάλου αποτυπώθηκε και στις συνεντεύξεις των μαθητών, καθώς πέντε από τους εφτά μαθητές ανέφεραν ότι η καλή επεξήγηση του περιεχομένου από το δάσκαλο, ήταν ο λόγος που αξιολογούσαν θετικά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Ενδεικτικά αναφέρει ο Νίκος: «Γιατί τα εξηγεί καλά και ωραία και ο κύριος και μας...μας κάνει...ε μας τα εξηγεί αυτό...» (ΑΣ_Νίκος).

Όσον αφορά το προφορικό και γραπτό έργο που παρήγαγαν οι μαθητές, αυτό δεν χαρακτηρίστηκε μεγάλο σε ποσότητα και σε βάθος. Τα παιδιά κλήθηκαν να απαντήσουν σε λίγες προφορικές ερωτήσεις για το περιεχόμενο του κειμένου και να συμμετάσχουν σε σύντομη συζήτηση, ενώ ορισμένοι απηύθυναν στο δάσκαλο κάποιες απορίες τους. Η γραπτή τους παραγωγή περιορίστηκε στις ασκήσεις του βιβλίου του μαθητή, στις οποίες ο δάσκαλος συχνά αποκάλυπτε ο ίδιος την απάντηση, λόγω της πίεσης του χρόνου: «Μία άσκηση από το ΒτΜ την οποία απάντησε σε μεγάλο βαθμό ο

δάσκαλος» (ΠΑΡ_27/11). Χαρακτηριστικές υπήρξαν οι αναφορές που έγιναν, στις συνεντεύξεις των μαθητών, για τις λιγοστές ασκήσεις του μαθήματος της ΚΠΑ, καθώς δύο από αυτές τις αναφορές εμπεριέχονταν στους λόγους δυσαρέσκειας και μειωμένου ενδιαφέροντος για το μάθημα, ενώ η τρίτη αιτιολογούσε τον χαρακτηρισμό του γνωστικού αντικειμένου ως εύκολο: «Είναι ένα πάρα πολύ εύκολο μάθημα...Γιατί δεν έχει καμία άσκηση» (ΑΣ_Άννα).

Αν και οι απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές στις ερωτήσεις του δασκάλου και στις ασκήσεις του σχολικού εγχειριδίου κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών που παρατηρήθηκαν, αξιολογήθηκαν ως σωστές από την παρατηρήτρια, δεν εμφανίστηκε η ίδια επιτυχία στα αρχικά πρωτόκολλα μεγάλωφωνης σκέψης. Στο συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο, εκτός από την ανάγνωση του αφηγηματικού και του πληροφοριακού κειμένου και την ταυτόχρονη αποκάλυψη των σκέψεων, τα παιδιά έπρεπε στη συνέχεια να απαντήσουν σε τέσσερις για κάθε κείμενο ερωτήσεις κατανόησης (1^η κυριολεκτική κατανόηση, 2^η ερμηνευτική κατανόηση, 3^η κριτική κατανόηση, 4^η αντανάκλαση). Οι απαντήσεις που δόθηκαν στις ερωτήσεις του αφηγηματικού κειμένου ήταν σωστές, με εξαίρεση την ερώτηση αντανάκλασης (*Πώς θα ένιωθες αν ήσουν εσύ φυλακισμένος στα πλοκάμια του χταποδιού και τι θα έκανες;*), στην οποία οι περισσότεροι μαθητές αγνοούσαν το σκέλος της ερώτησης που αφορούσε την έκφραση συναισθημάτων. Ενδεικτικά αναφέρεται η απάντηση: «Ε...δεν ξέρω...θα φώναζα και εγώ βοήθεια. Ε φαντάστηκα πώς θα ήμουν εγώ μες τα πλοκάμια του χταποδιού» (ΑΠΜΣ_Νεφέλη). Στο πληροφοριακό κείμενο, αντιθέτως, τα παιδιά δυσκολεύτηκαν σε όλες τις ερωτήσεις κατανόησης. Συγκεκριμένα, στην ερώτηση κυριολεκτικής κατανόησης (*Τι είναι η σύμβαση για τα δικαιώματα του Παιδιού;*) τέσσερις στους επτά μαθητές έδωσαν λανθασμένη απάντηση: «Ότι άμα θες να...η Σύμβαση είναι ένα χαρτί που πρέπει να υπογράψεις για να πάρεις το παιδί από το ίδρυμα. Κάτι τέτοιο μου ήρθε στο μυαλό» (ΑΠΜΣ_Γιάννης). Στις ερωτήσεις ερμηνευτικής και κριτικής κατανόησης, επίσης τρεις στις επτά απαντήσεις δεν αξιολογήθηκαν ως σωστές, ενώ στην ερώτηση αντανάκλασης (*Τι συναισθήματα σου δημιουργούνται διαβάζοντας το κείμενο;*) μόνο δύο μαθητές απάντησαν σωστά: «Ε ότι...χάρηκα που το έκαναν αυτό γιατί...Αυτό το κάνει η ελληνική ένωση; Χάρηκα γιατί το κάνανε αυτό γιατί δίνουνε μία ευκαιρία σε κάποια παιδιά. Αυτό» (ΑΠΜΣ_Νίκος).

Οι απαντήσεις στις ερωτήσεις κατανόησης των Πρωτοκόλλων κατέδειξαν πως οι μαθητές δεν μπορούσαν να απαντήσουν με την ίδια ορθότητα όταν δεν είχε προηγηθεί επεξήγηση του πληροφοριακού κειμένου, όπως συνέβαινε από το δάσκαλο κατά τις διδασκαλίες που παρατηρήθηκαν. Οι ίδιοι, βέβαια, εφάρμοσαν ορισμένες τεχνικές για να ενισχύσουν την κατανόησή τους και στα δύο κείμενα, όπως σύνδεση με προϋπάρχουσες γνώσεις, νοητικές εικόνες, συμπεράσματα, περίληψη, ερωτήσεις, επανάληψη ανάγνωσης και έλεγχο της κατανόησής τους. Έτσι, η Άννα στην ερώτηση «Τι είναι η σύμβαση για τα δικαιώματα του Παιδιού;» ενεργοποίησε τις προϋπάρχουσες γνώσεις της:

«Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού είναι ίσα αλλά μόνο για τα παιδιά που είναι...που χρειάζονται ειδική ανάγκη έχουν ένα παραπάνω δικαίωμα. Μου ήρθε επειδή ο κύριος Μ που ήταν εδώ πέρα μας είχε πει ότι ήταν εδώ πέρα ένα κοριτσάκι που είχε πρόβλημα ειδικής ανάγκης και...δεν μπορούσε να ανέβει τη σκάλα και αναγκαστικά έπρεπε να την πάρουμε αγκαλιά και το καροτσάκι και...αυτό.»
(ΑΠΜΣ_Άννα).

Στάσεις

Οι στάσεις των μαθητών προς την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή ως γνωστικό αντικείμενο, όπως αυτές ήταν διαμορφωμένες πριν από τις ερευνητικές διδασκαλίες, έγιναν αντιληπτές μέσα από τις αρχικές συνεντεύξεις και τις παρατηρήσεις. Σε επίπεδο έκφρασης απόψεων στις συνεντεύξεις αναδείχθηκε η, κατά γενική ομοφωνία, θετική στάση των μαθητών προς τη φύση, τη χρησιμότητα, το φόρτο και τη διδασκαλία του γνωστικού αντικείμενου της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Εξάιρεση αποτέλεσε μία μόνο μαθήτρια, της οποίας οι απόψεις μπορούν να θεωρηθούν αντικρουόμενες σε κάποια σημεία. Οι στάσεις αυτές φάνηκε να επιβεβαιώνονται και από τις παρατηρήσεις, καθώς όλοι οι μαθητές, εκτός από τη συγκεκριμένη μαθήτρια που έδειχνε παθητική και αδιάφορη, ήταν αρκετά θετικοί.

Ειδικότερα, οι μαθητές στο σύνολό τους απάντησαν ότι τους αρέσει η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή σαν γνωστικό αντικείμενο και τη θεωρούν ενδιαφέρουσα, ενώ εξέφρασαν πλήθος διαφορετικών λόγων για δικαιολόγηση της αρέσκειάς τους. Αυτοί οι λόγοι στην πλειοψηφία τους αφορούσαν θέματα που πραγματεύεται η Κοινωνική

και Πολιτική Αγωγή, με τα ζητήματα ιθαγένειας να εκφράζονται από την πλειοψηφία των μαθητών. Ως παράδειγμα απάντησης παρατίθεται αυτή της Άννας: *«Μου αρέσει πάρα πολύ γιατί μιλάει για τη χώρα μας, για την ελληνική ιθαγένεια, πώς μπορείς να γίνεις Έλληνας πολίτης και άμα είσαι, ας πούμε, από άλλη χώρα»* (ΑΣ_Άννα). Εκτός από τους λόγους αρέσκειας, ζητήθηκε από τους μαθητές να εκφράσουν αν υπάρχει κάποιο χαρακτηριστικό του περιεχομένου του γνωστικού αντικείμενου, το οποίο να τους δυσχεραίνει ή να τους φαίνεται βαρετό. Σε αυτή την ερώτηση, οι δύο μοναδικές απόψεις που δόθηκαν αφορούσαν τον τρόπο διδασκαλίας και όχι τη φύση της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Συγκεκριμένα, αναφέρθηκαν ως αρνητικές από τους μαθητές η ύπαρξη συζήτησης και η έλλειψη ασκήσεων, η ύπαρξη των οποίων επιβεβαιώθηκε και από τις παρατηρήσεις.

Όσον αφορά την κατάταξη του μαθήματος σε θέση προτίμησης, πριν τη διεξαγωγή των ερευνητικών παρεμβάσεων οι απόψεις των μαθητών παρουσίασαν ποικιλία, με τους περισσότερους να το κατατάσσουν στις μεσαίες θέσεις, ενώ κανείς τους δεν το χαρακτήρισε ως το πρώτο αγαπημένο του. Σε αυτό το σημείο, η μαθήτριά της οποίας οι απαντήσεις θεωρήθηκαν αντικρουόμενες, ενώ προηγουμένως είχε εκφράσει την αρέσκειά της προς το μάθημα, το κατέταξε στην τελευταία θέση προτίμησης. Αυτή η αρνητική της εντέλει προδιάθεση φάνηκε και από την αίσθηση που μετέδιδε, σε όλες τις παρατηρήσεις του μαθήματος, ότι βαριέται. Ενδεικτικά παρατίθεται η καταγραφή: *«Η αμέτοχη μαθήτριά δεν μοιάζει να έχει την ίδια διάθεση με τους άλλους»* (ΠΑΡ_27/11).

Η χρησιμότητα του αντικείμενου αξιολογήθηκε, επίσης, θετικά από όλους τους μαθητές κατά την πρώτη φάση της έρευνας, με τις περισσότερες κοινές απαντήσεις να αφορούν τη σύνδεσή του με την πραγματική ζωή και τις υπόλοιπες να αφορούν τη μάθηση για θέματα που πραγματεύεται η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή. Παρατίθεται ένα παράδειγμα απάντησης: *«Γιατί πάλι μαθαίνουμε πράγματα για τα παιδιά....πώς να μιλάμε...διάφορα πράγματα»* (ΑΣ_Όλγα). Μία ακόμα παράμετρος που διερευνήθηκε στη συγκεκριμένη κατηγορία ήταν οι στάσεις των παιδιών προς το φόρτο του μαθήματος, δηλαδή κατά πόσο το αξιολογούσαν ως εύκολο ή δύσκολο. Οι απαντήσεις που δόθηκαν για την ευκολία του μαθήματος ήταν ομόφωνες και χωρίστηκαν σε δύο κατηγορίες, σε αυτές που αφορούσαν τη φύση του αντικείμενου και σε εκείνες που αφορούσαν τη διδασκαλία του. Οι απαντήσεις που εκφράστηκαν στην πρώτη

κατηγορία περιλάμβαναν την εμπλοκή ήδη γνωστών πληροφοριών και την ευκολία εκμάθησης νέων, το ωραίο περιεχόμενο, καθώς και την ενασχόληση με κρατικά θέματα. Παραδείγματος χάριν η Δέσποινα αιτιολόγησε ως εξής την ευκολία του: *«Ε ότι βγάζω εύκολα νόημα και είναι και ωραίο»* (ΑΣ_Δέσποινα). Οι απαντήσεις που αποδόθηκαν στη διδασκαλία, παρουσίασαν μεγαλύτερη ποικιλία, καθώς αναφέρθηκαν η έλλειψη ασκήσεων, η καλή επεξήγηση από το δάσκαλο, η έκφραση γνώμης, οι ερωτήσεις προς τους μαθητές και η ανάγνωση κειμένων. Παρατίθεται μία από τις απαντήσεις που δόθηκαν: *«Γιατί δεν έχει...έχει πράγματα που τα ξέρουμε μερικά και μερικά είναι δύσκολα και μας τα εξηγεί ο κύριος και γίνονται εύκολα»* (ΑΣ_Όλγα).

Οι στάσεις των μαθητών προς τη διδασκαλία του μαθήματος από τον εκπαιδευτικό της τάξης ήταν στο σύνολό τους θετικές και δεν αναφέρθηκε κανένας λόγος δυσaráσκειας προς αυτή. Η πλειοψηφία των απαντήσεων που εκφράστηκαν ως λόγοι αρέσκειας αφορούσαν την καλή επεξήγηση του μαθήματος από το δάσκαλο. Ο Γιάννης απάντησε: *«Γιατί μας τα εξηγούνε πάρα πολύ καλά...καταλαβαίνω πιο εύκολα. Αυτό»* (ΑΣ_Γιάννης). Οι υπόλοιπες τρεις αιτιολογίες που δόθηκαν ήταν η έκφραση άποψης, η διατήρηση της πειθαρχίας και η γενικότερη θετική άποψη προς το μάθημα. Ένας και μοναδικός λόγος δυσaráσκειας που εκφράστηκε από τη Νεφέλη αφορούσε την πειθαρχία στην τάξη και ειπώθηκε ως εξής: *«Ένας συμμαθητής μου μιλάει πολύ καθώς διαβάζω εγώ ή οι άλλοι συμμαθητές μου και αυτό δεν είναι ωραίο»* (ΑΣ_Νεφέλη). Η τελευταία ερώτηση των αρχικών συνεντεύξεων, συγκέντρωσε τις απόψεις των μαθητών για το αν επιθυμούν να αλλάξει κάποιο χαρακτηριστικό της διδασκαλίας τους μαθήματος, ώστε να τους αρέσει περισσότερο. Σε αυτή, όλοι οι μαθητές αποκρίθηκαν αρνητικά, εκτός από μία μαθήτρια η οποία επίσης έθιξε το ζήτημα της πειθαρχίας: *«Στη διδασκαλία; Ε...να μην έχει μπουρρου μπουρρου μες την τάξη και να μας ρωτάει ο δάσκαλος...για αυτό είπα πριν να μην έχει μπουρρου μπουρρου μες την τάξη...γιατί ο δάσκαλος όπως είχε πει και στη γεωγραφία άμα ακούει από το ένα αφτί και ταυτόχρονα προσπαθεί να μιλήσει, τα χάνει και τα μπουρδουκλώνει. Και για αυτό δε θέλω να μιλάνε μες την τάξη. Για να ακούσω και εγώ τι λέει ο κύριος και να ακούσει ο κύριος τι λέω εγώ»* (ΑΣ_Άννα).

Κινητοποίηση

Σε τρίτο επίπεδο, η προσοχή εστιάστηκε στην κινητοποίηση των μαθητών στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, όπως αυτή αξιολογήθηκε πριν τις ερευνητικές διδασκαλίες. Οι απαιτούμενες πληροφορίες αντλήθηκαν από τις αρχικές συνεντεύξεις και τις παρατηρήσεις της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού της τάξης.

Από την ανάλυση των δεδομένων της πρώτης φάσης, φάνηκε ότι οι μαθητές εξέφραζαν και πραγματοποιούσαν, στην πλειοψηφία τους, την επιθυμία τους για συμμετοχή στο μάθημα. Αναφορικά με την εμπλοκή των ενδιαφερόντων των παιδιών στη διδασκαλία, όπως φάνηκε και στο σύνολο των παρατηρήσεων «*δεν αξιοποιήθηκαν τα ενδιαφέροντα των μαθητών*» (ΠΑΡ_27/11). Με τη συγκεκριμένη παρατήρηση συνοψίστηκε το γεγονός ότι ο δάσκαλος δεν αναζήτησε τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα των μαθητών του σχετικά με το περιεχόμενο που δίδασκε, και αρκέστηκε σε πληροφορίες του βιβλίου, σε συνδυασμό με επιπλέον πληροφορίες από το πεδίο της Ιστορίας και της Γεωγραφίας που ο ίδιος έκρινε ως ενδιαφέρουσες. Ωστόσο, η συγκεκριμένη τακτική του εκπαιδευτικού να προσφέρει αυτές τις περαιτέρω γνώσεις στους μαθητές τους, φάνηκε να προσελκύει το ενδιαφέρον τους και την κινητοποίησή τους, όπως καταγράφηκε και στις παρατηρήσεις: «*Οι επιπλέον πληροφορίες και η εμπλοκή της Γεωγραφίας, κινητοποιούν ακόμα περισσότερο τους μαθητές*» (ΠΑΡ_13/11).

Επιπροσθέτως, οι μαθητές εξέφρασαν ομόφωνα στις αρχικές συνεντεύξεις τους την επιθυμία για συμμετοχή στη διδασκαλία του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Ειδικότερα, τρεις από αυτούς συμφώνησαν πως η θετική τους άποψη για το μάθημα είναι αυτή που τους ωθεί να συμμετέχουν. Η Νεφέλη απάντησε: «*Ε γιατί μου αρέσει και όπως είπα προηγουμένως ε...θέλω να συμμετέχω σε αυτό το μάθημα μου αρέσει πολύ*» (ΑΣ_Νεφέλη). Δύο από τους υπόλοιπους μαθητές αιτιολόγησαν την απάντησή τους εκφράζοντας την ανάγκη τους για καλή επίδοση και συμμετοχή σε όλα τα σχολικά μαθήματα: «*Γιατί θέλω να είμαι καλός έτσι γενικά*» (ΑΣ_Νίκος). Ωστόσο, υπήρξε μία μαθήτρια, η οποία παρουσίασε ασυνέπεια μεταξύ συνέντευξης και συμπεριφοράς στην τάξη και ήταν η ίδια που είχε εμφανίσει αντικρουόμενες απόψεις σχετικά με την αρέσκεια της προς την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή. Παρά την, σε θεωρητικό επίπεδο, επιθυμία της για συμμετοχή, στις διδασκαλίες που παρατηρήθηκαν δε συμμετείχε καθόλου, ήταν ιδιαίτερα παθητική και μη ενθουσιώδης σε σύγκριση με

τους υπόλοιπους. Επιπλέον, στο προηγούμενο μάθημα της Γεωγραφίας, εθεάθη να σηκώνει το χέρι της μία φορά, κατά το σύντομο διάστημα που παρατηρήθηκε από την ερευνήτρια, πριν τη μετάβαση στην αμέσως επόμενη Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή. Υπήρξε και ένας ακόμα μαθητής, ο οποίος ήταν περισσότερο αμέτοχος από τους υπόλοιπους κατά την πρώτη παρατήρηση, ωστόσο τις υπόλοιπες ήταν αρκετά ενεργός: *«Ο δεύτερος μαθητής που την προηγούμενη φορά δε συμμετείχε, τώρα ήταν περισσότερο συμμετοχικός»* (ΠΑΡ_20/11). Στη συμπεριφορά της μαθήτριας συνέβαλε και ο εκπαιδευτικός, ο οποίος μόνο κατά την τρίτη διδασκαλία που παρατηρήθηκε, προσπάθησε να κινητοποιήσει την αμέτοχη μαθήτρια ρωτώντας την σχετικά με το περιεχόμενο του μαθήματος. Καταγράφηκε το εξής: *«Αυτή τη φορά προσπάθησε να κινητοποιήσει και την αμέτοχη μία φορά όμως και χωρίς επιτυχία»* (ΠΑΡ_27/11).

Στη διάρκεια της πρώτης φάσης της έρευνας, παρατηρήθηκε στις διδασκαλίες και εκφράστηκε στις συνεντεύξεις, η ως ένα βαθμό θετική αλληλεπίδραση ανάμεσα στους μαθητές και τον εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Εξάιρεση αποτέλεσε η περισσότερο αμέτοχη μαθήτρια, με την οποία η αλληλεπίδραση του δασκάλου ήταν ελάχιστη. Καταγράφηκε κατά τη διάρκεια και των τριών παρατηρήσεων πως ο δάσκαλος ήταν ο κύριος υποκινητής των αλληλεπιδράσεων μέσω της υποβολής ερωτήσεων στους μαθητές και αποπειρών έναρξης συζητήσεων, που όμως ήταν πολύ περιορισμένες σε χρόνο και περιεχόμενο: *«Ο δάσκαλος αυτός που ξεκινούσε την αλληλεπίδραση εκτός από τις φορές που οι μαθητές του έθεσαν ερωτήσεις»* (ΠΑΡ_13/11). Το κλίμα των αλληλεπιδράσεων ήταν γενικότερα θετικό, εκτός από τις ελάχιστες φορές που χρειάστηκε να γίνει κάποια επίπληξη για διατήρηση της πειθαρχίας. Ως στόχος των αλληλεπιδράσεων μεταξύ δασκάλου-μαθητών, καταγράφηκε σε όλες τις παρατηρήσεις *«η ανταλλαγή πληροφοριών σε σχέση με το μάθημα»* (ΠΑΡ_20/11). Η αλληλεπίδραση με τον δάσκαλο της τάξης αναφέρθηκε και στη συνέντευξη μαθήτριας, ως αιτιολόγηση του ενδιαφέροντός της προς τη διδασκαλία, η οποία δήλωσε: *«...Αυτό...μου αρέσει που όταν κάνουμε το μάθημα και σηκώνουμε το χέρι και μας λέει «πες το εσύ Άννα» ας πούμε ο κύριος....μου αρέσει πάρα πολύ και μερικά πράγματα ακόμα πιο πολύ»* (ΑΣ_Άννα).

Ωστόσο, αξιοσημείωτη υπήρξε η απουσία αλληλεπίδρασης μεταξύ των ίδιων των μαθητών, στους οποίους δε δόθηκαν ευκαιρίες για ουσιαστική επικοινωνία κατά τη μάθηση. Τόσο η χωρική τους τοποθέτηση, όσο και η ατομική οργάνωση της

διδασκαλίας, επέτρεψαν ελάχιστη αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Συγκεκριμένα, καταγράφηκε στην πρώτη παρατήρηση πως οι μαθητές επικοινωνήσαν μεταξύ τους *«ελάχιστες φορές για να πουν κανένα αστείο»* (ΠΑΡ_13/11), ενώ κατά την τρίτη παρατήρηση αλληλεπίδραση *«δεν υπήρχε εκτός από το σύντομο καβγά των δύο μπροστινών μαθητών»* (ΠΑΡ_27/11). Αξίζει να αναφερθεί, επίσης, ότι η παντελής έλλειψη οποιασδήποτε επικοινωνίας στη δεύτερη διδασκαλία που παρατηρήθηκε, αποδόθηκε στην αλλαγή της θέσης των μαθητών σε ξεχωριστά θρανία με ενδιαμέση κενή θέση, σε συνδυασμό με την ατομική διδασκαλία που υιοθετήθηκε όλες τις φορές.

7.2 Σχολιασμός: Α΄ Φάση

Στο κεφάλαιο αυτό σχολιάζονται τα ευρήματα της πρώτης φάσης της έρευνας δράσης, σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν και τα ευρήματα αντίστοιχων ερευνών.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας αφορούσε τους τρόπους αξιοποίησης των στρατηγικών κατανόησης γραπτού λόγου στην Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή. Καταρχάς, από τη μελέτη των δεδομένων της πρώτης φάσης της έρευνας, αναδείχθηκε η σημαντική θέση της ανάγνωσης γραπτού λόγου στη ροή των διδασκαλιών του εκπαιδευτικού της τάξης. Αυτή είχε τη μορφή της μεγάλφωνης ανάγνωσης και εκτελούνταν από ένα μαθητή κάθε φορά. Επιπλέον, το προς ανάγνωση υλικό που χρησιμοποιήθηκε ήταν κατεξοχήν το σχολικό βιβλίο, το οποίο αποτέλεσε τη βάση της διδασκαλίας του. Αυτή η τάση των εκπαιδευτικών να βασίζονται πρωτίστως στο σχολικό εγχειρίδιο για το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, έχει αναδειχθεί σε πλήθος σχετικών ερευνών (Henke et al., 1999· Kinney-Sedgwick & Yochum, 1996· Russell III, 2010· Smith & Feathers, 1983· Spor & Schneider, 1998). Εν τέλει, στις διδασκαλίες του εκπαιδευτικού της τάξης, η ανάγνωση αποσκοπούσε στη γνωστοποίηση του περιεχομένου του κειμένου, το οποίο και επεξηγούσε ο ίδιος στη συνέχεια, και όχι στη διδασκαλία της κατανόησης. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα έχει καταδειχθεί και σε έρευνες, σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν μαθήματα πέραν της Γλώσσας, δε θεωρούν δική τους ευθύνη τη βελτίωση της

ανάγνωσης των μαθητών, λόγω του περιορισμένου χρόνου και της πίεσης της διδακτέας ύλης, αλλά και της έλλειψης γνώσεων πάνω στην ενσωμάτωση της διδασκαλίας της ανάγνωσης με ταυτόχρονη διδασκαλία του περιεχομένου (Bryant et al., 2001· Hall, 2005· Ness, 2016· Ulusoy & Dedeoglu, 2011).

Όσον αφορά τη χρήση στρατηγικών κατανόησης γραπτού κειμένου κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών που παρατηρήθηκαν, αυτή εμφανίστηκε ελάχιστα. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός δεν προέβη σε σκόπιμη διδασκαλία ή ανάθεση της χρήσης στρατηγικών στους μαθητές, αλλά ούτε και οι ίδιοι φάνηκαν αυτόβουλα να χρησιμοποιούν αρκετές από αυτές. Εξαιρέση αποτέλεσαν από πλευράς του η διατύπωση ερωτήσεων, οι σύντομες συζητήσεις, η παράφραση ενός κειμένου και η προσπάθεια ενεργοποίησης προϋπαρχουσών γνώσεων των παιδιών. Αντίστοιχα, από την πλευρά των μαθητών τέθηκαν ορισμένες ερωτήσεις προς αυτόν. Ωστόσο, και από τις δύο πλευρές δε φάνηκε να είναι απόλυτα συνειδητή η χρήση αυτών των τεχνικών ως στρατηγικών κατανόησης. Ειδικότερα για τις ερωτήσεις κατανόησης που τέθηκαν από το δάσκαλο, αυτές χαρακτηρίστηκαν ως ερωτήσεις αξιολόγησης της κατάκτησης του υπό διδασκαλία περιεχομένου (Durkin, 1978). Όσον αφορά τη διεξαγωγή συζητήσεων, οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να ορίσουν το τι συνιστά αποτελεσματική συζήτηση στην τάξη, ωστόσο συχνά οι πρακτικές τους αποκλίνουν από τους ορισμούς που δίνουν με αιτιολόγηση τον περιορισμένο χρόνο και την πίεση της ύλης (Alvermann, et al., 1990). Οι μαθητές από την πλευρά τους, ειδικά σε μεγαλύτερες ηλικίες, είναι ικανοί σύμφωνα με τους Alvermann et al. (1996) να αναγνωρίσουν τις συνθήκες που προωθούν αποτελεσματικές συζητήσεις, την επίδραση που ασκεί στη συμμετοχή τους η επιλογή των θεμάτων και την ενίσχυση που μπορούν να επιφέρουν στην κατανόησή τους.

Η μειωμένη χρήση και η απουσία διδασκαλίας στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης από τη μεριά του εκπαιδευτικού δε συνιστά πρωτότυπο φαινόμενο, καθώς μεγάλο είναι το πλήθος των ερευνών που έχουν καταλήξει σε ανάλογα συμπεράσματα. Σύμφωνα με ορισμένες από αυτές, οι εκπαιδευτικοί των δευτερευόντων σχολικών αντικειμένων μπορεί να διακατέχονται από την επιθυμία, αλλά θεωρούν πως δεν είναι εξοπλισμένοι με τις απαραίτητες γνώσεις για να ενσωματώσουν στη διδασκαλία τους στρατηγικές κατανόησης, ενώ συχνά αναφέρουν την έλλειψη του απαραίτητου χρόνου και την κάλυψη της ύλης ως επιπλέον κωλύματα (Barry, 2002· Bryant et al., 2001·

Durkin, 1978· Jackson & Cunningham, 1994· Ness, 2009· Spor & Schneider, 1998, 2001· Ulusoy & Dedeoglou, 2011). Εντέλει, η χρήση από τον εκπαιδευτικό της τάξης των λιγοστών στρατηγικών κατανόησης που παρατηρήθηκαν συμφωνεί με συμπεράσματα ερευνών που μιλούν για άγνοια των εκπαιδευτικών σχετικά με τη ποικιλία των αποτελεσματικών στρατηγικών κατανόησης που περιγράφονται στη βιβλιογραφία (Howe, Grierson, & Richmond, 1997).

Τα αποτελέσματα από τα αρχικά πρωτόκολλα μεγάλωφωνης σκέψης έδειξαν πως οι μαθητές χρησιμοποιούσαν ήδη αρκετές, σε αριθμό και είδος, στρατηγικές πριν την εφαρμογή. Από την κατηγοριοποίηση αυτών των τεχνικών με βάση την κατηγοριοποίηση της Block (1986), προέκυψε πως υπερίσχυε η χρήση τοπικών στρατηγικών κατανόησης. Η τάση των μαθητών να χρησιμοποιούν κυρίως τοπικές στρατηγικές έχει εντοπιστεί σε πληθώρα ερευνών, κυρίως από το πεδίο της Κατάκτησης Δεύτερης Γλώσσας, και έχει συσχετιστεί κυρίως με τους μαθητές που παρουσιάζουν χαμηλότερες επιδόσεις (Barani & Karimnia, 2014· Block, 1986, 1992· Carrell, 1989). Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας η προτίμηση των μαθητών για τις τοπικές στρατηγικές θα μπορούσε να ερμηνευτεί ως αποτέλεσμα της μη συστηματικής σύνδεσης και διδασκαλίας των στρατηγικών με το αντικείμενο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, αλλά και με την κατανόηση των γνωστικών αντικειμένων γενικότερα. Έτσι, οι μαθητές δεν οργανώνουν σφαιρικά τη μάθησή τους κατά την ανάγνωση με στόχο την κατανόηση ενός κειμένου. Όταν, ωστόσο, στην πορεία αντιμετωπίζουν κάποιο εμπόδιο ή δυσκολία καταφεύγουν σε «επί τόπου» λύσεις για να το διαχειριστούν.

Το δεύτερο ερώτημα κατά την Α' φάση της έρευνας αφορούσε τα μαθησιακά αποτελέσματα, τις στάσεις και την κινητοποίηση των μαθητών κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής από τον εκπαιδευτικό της τάξης.

Ο εκπαιδευτικός της τάξης ακολούθησε μία κλασική, δασκαλοκεντρική κυρίως, πορεία στο μάθημά του, η οποία βασίστηκε στη διάρθρωση του σχολικού εγχειριδίου. Σε έρευνα του Russell III (2010), στην οποία συμμετείχαν Αμερικανοί διδάσκοντες του αντίστοιχου γνωστικού αντικειμένου των Κοινωνικών Σπουδών, η συντριπτική πλειοψηφία τους δήλωσε πως χρησιμοποιούσαν τη μέθοδο της διάλεξης και βασίζονταν πρωταρχικά στο σχολικό βιβλίο. Ωστόσο, υπήρξαν ορισμένα στοιχεία στις

διδασκαλίες του εκπαιδευτικού, τα οποία ανάγονται στη μαθητοκεντρική προσέγγιση, καθώς παρείχε τη δυνατότητα έκφρασης και ενέπλεκε προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες. Σύμφωνα με έρευνες, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, υιοθετούν περισσότερο παθητικές μεθόδους διδασκαλίας και δεν επιδιώκουν την ενεργή εμπλοκή των μαθητών τους (Russell III, 2010). Στις διδασκαλίες του εκπαιδευτικού καταγράφεται, αντιθέτως, μια περιορισμένη έστω απόπειρα να εμπλέξει τους μαθητές ενώ αξιολογούνται θετικά οι συνδέσεις που πραγματοποίησε ανάμεσα στην Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή με την Ιστορία και τη Γεωγραφία, αλλά και τις πραγματικές ζωές των μαθητών του. Παρά την απουσία του εύρους των τεχνικών διδασκαλίας που προτείνονται από τη διεθνή βιβλιογραφία, ο εκπαιδευτικός ήταν εξαιρετικά ικανός στην επεξήγηση του περιεχομένου του μαθήματος, όπως αναφέρθηκε από τους ίδιους τους μαθητές στις συνεντεύξεις τους και έγινε αντιληπτό στις παρατηρήσεις των διδασκαλιών του.

Με ανάλογο τρόπο, ο προφορικός και λόγος των μαθητών ήταν υπαρκτός κατά τη διαδικασία, αλλά όχι εκτεταμένος και εκδηλώθηκε κατά την απάντηση και τη διατύπωση ερωτήσεων από τους μαθητές και τις σύντομες συζητήσεις που πραγματοποιήθηκαν. Ο γραπτός λόγος περιορίστηκε στη συμπλήρωση των ασκήσεων του βιβλίου, κάτι το οποίο αποτελεί συνήθη πρακτική για το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο (Henke et al., 1999· Russell III, 2010).

Τέλος, η ικανότητα των μαθητών να ανταποκρίνονται με ευστοχία στις ερωτήσεις κατανόησης φάνηκε να διαφοροποιείται ανάλογα με την περίπτωση και το κειμενικό είδος. Κατά τις διδασκαλίες, οι μαθητές απάντησαν με ευστοχία στις ερωτήσεις κατανόησης που τους έθεσε ο δάσκαλος, οι οποίες ήταν στην πλειοψηφία τους κυριολεκτικής κατανόησης. Όσον αφορά τα αρχικά πρωτόκολλα μεγάλωφνης σκέψης, η ευστοχία δεν κινήθηκε στα ίδια επίπεδα για όλες τις ερωτήσεις του πληροφοριακού κειμένου, γεγονός που ανέδειξε μία ενδεχόμενη δυσκολία στην κατανόηση αυτού του είδους, όταν δεν έχει προηγηθεί επεξήγηση από τον εκπαιδευτικό. Η διαφορά που παρουσιάστηκε συγκριτικά με το αφηγηματικό κείμενο μπορεί επίσης να αποδοθεί στην εγγενή δυσκολία που παρουσιάζει το είδος των πληροφοριακών κειμένων, καθώς είναι λιγότερο οικεία η δομή και το λεξιλόγιό τους (Gersten et al., 2001). Ταυτόχρονα, όμως, είναι και τα κείμενα τα οποία απαντούν κατά

κύριο λόγο σε γνωστικά αντικείμενα όπως η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, αλλά και αργότερα στην ενήλικη ζωή.

Αναφορικά με τις στάσεις των μαθητών προς το γνωστικό αντικείμενο, αυτές υπήρξαν θετικές εξ αρχής και επικεντρώθηκαν στα θέματα που πραγματεύεται (Weible & Evans, 1984). Όσον αφορά την αξιολόγηση της αρέσκειας προς την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή ως γνωστικού αντικειμένου, οι μαθητές δεν αναγνώρισαν βαρετά χαρακτηριστικά της. Σε έρευνα των Stodolsky et al. (1991) το ένα τέταρτο των συμμετεχόντων μαθητών δεν μπορούσε να αναγνωρίσει στιγμές δυσαρέσκειας σε αντίστοιχο γνωστικό αντικείμενο, ενώ από τις υπόλοιπες αναφορές, οι περισσότερες αφορούσαν λιγότερο ενδιαφέροντα περιεχόμενα. Ιδιαίτερα θετικό θεωρήθηκε, πως όλοι οι μαθητές ανεξαιρέτως αναγνώρισαν τη χρησιμότητα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, σε αντίθεση με έρευνες στις οποίες οι συμμετέχοντες μαθητές χαρακτήρισαν άχρηστες τις πληροφορίες της (Smith & Feathers, 1983).

Οι στάσεις των μαθητών προς τη διδασκαλία του μαθήματος από τον εκπαιδευτικό υπήρξαν ομόφωνα θετικές με τις περισσότερες κοινές απαντήσεις που εκφράστηκαν ως αιτιολόγηση να αφορούν την καλή επεξήγηση που πρόσφερε. Επιπλέον, τις αξιολόγησαν ως διδασκαλίες που δεν τους δυσκόλεψαν ιδιαίτερα. Όλοι οι μαθητές, με την εξαίρεση μιας μαθήτριας, δεν επιθυμούσαν να προβεί ο εκπαιδευτικός σε αλλαγές προκειμένου να τους αρέσει περισσότερο το μάθημα, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με έρευνες στις οποίες οι ερωτώμενοι μαθητές ανέφεραν πλήθος επιθυμητών αλλαγών (Stodolsky et al., 1991). Σύμφωνα με τα ευρήματα του Khaled (2013), ο διδάσκων, με την προσωπικότητα και τις τακτικές του, διαδραματίζει κυρίαρχο ρόλο στις στάσεις που διαμορφώνουν οι μαθητές προς το εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο.

Τέλος, η κινητοποίηση των μαθητών στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής εκφράστηκε με τη μεγάλη συμμετοχή τους, με την εξαίρεση μιας μαθήτριας. Άμεσα συνδεδεμένη με την κινητοποίηση των μαθητών θεωρείται, επίσης, η αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται στην τάξη. Στις διδασκαλίες του εκπαιδευτικού της τάξης η δασκαλο-μαθητική αλληλεπίδραση ήταν παρούσα και υποκινούμενη κατά κύριο λόγο από το δάσκαλο. Δεν ίσχυσε, όμως, το ίδιο και για τη διαμαθητική αλληλεπίδραση, η οποία ήταν απύσχα, αποκλείοντας έτσι τα οφέλη που θα μπορούσε να προσδώσει στην κατανόηση των μαθητών μία συνεργατική προσέγγιση της

διδασκαλίας (De Corte et al., 2001· Dole et al., 1991· Fielding & Pearson, 1994· Palincsar & Brown , 1984).

7.3 Αποτελέσματα: Β΄ Φάση

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της δεύτερης φάσης της έρευνας δράσης. Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της δεύτερης φάσης στηρίχθηκε σε σημαντικό βαθμό στα ευρήματα της Α΄ φάσης. Τα παρόντα αποτελέσματα έχουν ως στόχο την απάντηση στα τρία ερωτήματα της έρευνας, που αφορούν τον τρόπο αξιοποίησης των στρατηγικών κατανόησης γραπτού λόγου στην Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, την επίδρασή τους στα μαθησιακά αποτελέσματα, στις στάσεις και την κινητοποίηση των μαθητών στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, αλλά και τις προκλήσεις που καλείται να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός σε ένα τέτοιο εγχείρημα.

Αξιοποίηση στρατηγικών κατανόησης στην Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή

Στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα διερευνήθηκε ο τρόπος με τον οποίο μπορούν να ενσωματωθούν οι στρατηγικές κατανόησης γραπτού στο γνωστικό αντικείμενο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Για την απάντησή του, αξιοποιήθηκαν τα δεδομένα από το ερευνητικό ημερολόγιο και τα τελικά πρωτόκολλα μεγάλωφωνης σκέψης σε σύγκριση με τα αντίστοιχα αποτελέσματα της πρώτης φάσης της έρευνας δράσης.

Η διερεύνηση του τρόπου ενσωμάτωσης των στρατηγικών εξετάζεται σε δύο άξονες, ο πρώτος εκ των οποίων αφορά τη διδακτική διαδικασία ενώ ο δεύτερος τον βαθμό στον οποίο οι μαθητές διεύρυναν το ρεπερτόριο των στρατηγικών τους μετά την ολοκλήρωση της εφαρμογής.

Ως προς τη διδακτική διαδικασία, αρχικά αναθεωρήθηκε η θέση της ανάγνωσης στις ερευνητικές διδασκαλίες, καθώς η ανάγνωση συνδέεται άμεσα με την εφαρμογή στρατηγικών κατανόησης γραπτού λόγου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της πρώτης φάσης της έρευνας, αν και η ανάγνωση κατείχε σημαντικό ρόλο στη διδασκαλία του

μαθήματος, υλοποιούνταν, ωστόσο, από λίγους μαθητές, με τη μέθοδο της μεγαλόφωνης ανάγνωσης και αφορούσε αποκλειστικά το σχολικό εγχειρίδιο. Στις ερευνητικές διδασκαλίες η ανάγνωση κάλυπτε μεγαλύτερο μέρος του μαθήματος και είχε τη μορφή της ατομικής σιωπηρής ανάγνωσης. Αναγνώστες ήταν κυρίως οι μαθητές και, σε ελάχιστες περιπτώσεις, η ερευνήτρια, ενώ ως υλικό ανάγνωσης χρησιμοποιήθηκε, πέρα από το σχολικό εγχειρίδιο, πρόσθετο φωτοτυπημένο υλικό (βλ. Παράρτημα 8). Στόχος της ανάγνωσης ήταν η επεξεργασία του κειμένου με την εφαρμογή των στρατηγικών κατανόησης που διδάχθηκαν, ώστε να επέλθει ένα βαθύτερο επίπεδο κατανόησης:

«Οι μαθητές διάβασαν το κείμενο σιωπηλά και αυτόνομα, χωρίς την παραμικρή φασαρία. Στο σημείο αυτό παρατήρησα και πάλι ότι η Άννα και η Όλγα αποκωδικοποιούν αρκετά πιο αργά από τα υπόλοιπα παιδιά, τα οποία ολοκλήρωσαν την ανάγνωση του κειμένου σε σύντομο χρόνο και συμπλήρωσαν αμέσως τη στήλη του πίνακα K-W-L «Τι έμαθα» (HM_28/2).

Η ανάδειξη από την πρώτη φάση της τάσης των μαθητών να επικεντρώνονται στις τοπικές στρατηγικές χρησιμοποιήθηκε ως ο οδηγός για το σχεδιασμό της δεύτερης φάσης της έρευνας δράσης που ακολούθησε. Οι συγκεκριμένες γενικές στρατηγικές που επελέγησαν για να διδαχθούν ήταν η ενεργοποίηση των προϋπαρχουσών γνώσεων, η πρόβλεψη, η παραγωγή ερωτήσεων και η περίληψη, για καθεμία από τις οποίες ακολουθήθηκε, με τυχόν προσαρμογές ανάλογα με την ανταπόκριση της τάξης, το μοντέλο των Duke και Pearson (2002): 1. Σαφής/ρητή διδασκαλία, 2. Μοντελοποίηση, 3. Συνεργατική χρήση, 4. Καθοδηγούμενη εξάσκηση, 5. Αυτόνομη χρήση. Μία ακόμα πρακτική που επιβεβαίωσε αυτή την προδιάθεση των μαθητών προς τη χρήση τοπικών στρατηγικών, ακόμα και σε συνειδητό επίπεδο, ήταν η ερώτηση που τους τέθηκε από την ερευνήτρια στην εισαγωγική διδασκαλία για το ποιους τρόπους εφαρμόζουν οι ίδιοι όταν δεν καταλαβαίνουν κάτι στην ανάγνωσή τους. Χαρακτηριστικό είναι ότι εξέλειπαν από τις απαντήσεις τους οι στρατηγικές που θα διδάσκονταν στη συνέχεια. Ενώ ειπώθηκαν άλλες:

«Ειπώθηκαν οι εξής τεχνικές/στρατηγικές: ξαναδιαβάζω, ξαναδιαβάζω φωναχτά, ψάχνω στο λεξικό, ψάχνω στο ίντερνετ, ρωτάω τους γονείς μου ή κάποιον άλλο, διαβάζω σε κομμάτια, φαντάζομαι, προσπαθώ να σκεφτώ, το

γράφω, το μελετώ, κάνω διάλειμμα, συγκεντρώνομαι, διαβάζω με καθαρό μυαλό. Επιπλέον συμφώνησαν ομόφωνα ότι δε χρησιμοποιούμε πάντα όλοι και παντού τους ίδιους τρόπους κατανόησης» (HM_5/2).

Μετά την ολοκλήρωση των ερευνητικών παρεμβάσεων, επαναλήφθηκαν τα πρωτόκολλα μεγάλωφωνης σκέψης και ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία για την αναγνώριση και κατηγοριοποίηση των στρατηγικών που χρησιμοποιήθηκαν (βλ. Πίνακας 5). Προέκυψαν ορισμένες διαφορές, σε σχέση με την πρώτη φάση της έρευνας, τόσο στη συχνότητα των στρατηγικών, όσο και στα είδη τους, καθώς εμφανίστηκαν ορισμένες νέες τεχνικές (Συναισθηματική αντίδραση στο κείμενο, Έλεγχος προβλέψεων) και μία δεν επαναλήφθηκε (Αναζήτηση απαντήσεων σε προηγούμενη ερώτηση για νόημα λέξης).

Πίνακας 5. Κατηγοριοποίηση τεχνικών με βάση τις κατηγορίες της Block (1986) και συχνότητα εμφάνισης μετά τις ερευνητικές διδασκαλίες		
Γενικές (general)	2 ^η	Συμπεράσματα
	3 ^η	Σύνδεση με προϋπάρχουσες γνώσεις
	4 ^η	Έλεγχος κατανόησης
	6 ^η	Πρόβλεψη
	7 ^η	Ερωτήσεις για το περιεχόμενο του κειμένου
	8 ^η	Υπόθεση για το περιεχόμενο του κειμένου
	9 ^η	Νοητική εικόνα
	10 ^η	Περίληψη
	12 ^η	Συναισθηματική αντίδραση στο κείμενο
	13 ^η	Έλεγχος προβλέψεων
Τοπικές (local)	1 ^η	Παράφραση
	5 ^η	Επανάληψη ανάγνωσης
	11 ^η	Ερώτηση για νόημα λέξης
	14 ^η	Εντοπισμός άγνωστων λέξεων
	15 ^η	Υπόθεση για νόημα λέξης
	16 ^η	Ανάγνωση συγκεκριμένου λέξης
	17 ^η	Ανάλυση συνθετικών
	-	Αναζήτηση απαντήσεων σε προηγούμενη ερώτηση για νόημα λέξης

Προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπήρξαν σημαντικές διαφορές στη χρήση των γενικών και τοπικών στρατηγικών, αλλά και των στρατηγικών που διδάχθηκαν, πριν και μετά τις διδασκαλίες της ερευνητριας, εφαρμόστηκε στα δεδομένα των πρωτοκόλλων ο μη παραμετρικός έλεγχος προσημασμένης διάταξης Wilcoxon, λόγω του μικρού αριθμού μαθητών ($N = 7$, $N < 30$).

Ο έλεγχος προσημασμένης διάταξης Wilcoxon έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά στη συνολική χρήση των **γενικών** στρατηγικών από τους μαθητές και στα δύο κείμενα, πριν και μετά την εφαρμογή ($Z = -1.997$, $p = .046$). Οι μαθητές χρησιμοποίησαν λιγότερες γενικές στρατηγικές ($\Delta\mu = .90$) στα κείμενα που τους δόθηκαν πριν την εφαρμογή και περισσότερες, στα ίδια κείμενα, μετά την εφαρμογή ($\Delta\mu = 1.40$). Τα αποτελέσματα του ελέγχου παρατίθενται στον Πίνακα 6. Η διαφορά στη χρήση των γενικών στρατηγικών ξεχωριστά για το αφηγηματικό και το πληροφοριακό κείμενο, πριν και μετά τις διδασκαλίες, δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική.

Πίνακας 6. Αποτελέσματα ελέγχου προσημασμένης διάταξης Wilcoxon για τη διαφορά στη συνολική χρήση των γενικών στρατηγικών πριν και μετά τις ερευνητικές διδασκαλίες

<i>Test Statistics^b</i>	
<i>Post γενικές στρ. σύνολο - Pre γενικές στρ. σύνολο</i>	
Z	-1,997 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	,046

a. Based on negative ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

Αναφορικά με τη διαφοροποίηση στη χρήση των **τοπικών** στρατηγικών, αυτή υπήρξε στατιστικά σημαντική, τόσο για τα δύο είδη κειμένων ξεχωριστά, όσο και για τη συνολική χρήση τους και στα δύο κείμενα μαζί, πριν και μετά τις διδασκαλίες. Στον Πίνακα 7 παρατίθεται η διαφορά στη χρήση των τοπικών στρατηγικών στο αφηγηματικό κείμενο, η οποία υπήρξε στατιστικά σημαντική ($Z = -2.371$, $p = .018$), καθώς οι μαθητές χρησιμοποίησαν περισσότερες τοπικές στρατηγικές πριν την εφαρμογή ($\Delta\mu = 2.62$) και λιγότερες μετά την εφαρμογή ($\Delta\mu = 1.37$).

Πίνακας 7. Αποτελέσματα ελέγχου προσημασμένης διάταξης Wilcoxon για τη διαφορά στη χρήση των τοπικών στρατηγικών στο αφηγηματικό κείμενο πριν και μετά τις ερευνητικές διδασκαλίες

<i>Test Statistics^b</i>	
<i>Post τοπικές στρ. στο αφηγηματικό - Pre τοπικές στρ. στο αφηγηματικό</i>	
Z	-2,371 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	,018

a. Based on positive ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

Στατιστικά σημαντική διαφορά υπήρξε και στο πληροφοριακό κείμενο ($Z = -1.92$, $p = .046$), καθώς οι βαθμοί της διαμέσου ήταν υψηλότεροι πριν τις διδασκαλίες ($\Delta\mu = 1.37$) και χαμηλότεροι μετά τις διδασκαλίες ($\Delta\mu = .37$). Τα αποτελέσματα παρατίθενται στον πίνακα που ακολουθεί:

Πίνακας 8. Αποτελέσματα ελέγχου προσημασμένης διάταξης Wilcoxon για τη διαφορά στη χρήση τοπικών στρατηγικών στο πληροφοριακό κείμενο πριν και μετά τις ερευνητικές διδασκαλίες

<i>Test Statistics^b</i>	
<i>Post τοπικές στρ. στο πληροφοριακό - Pre τοπικές στρ. στο πληροφοριακό</i>	
Z	-1,992 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	,046

a. Based on positive ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

Όπως έδειξε ο έλεγχος Wilcoxon ($Z = -2.366$, $p = .018$) τα παιδιά χρησιμοποίησαν σημαντικά περισσότερες τοπικές στρατηγικές συνολικά, πριν τη διεξαγωγή των διδασκαλιών ($\Delta\mu = 2$) και λιγότερες μετά από αυτή ($\Delta\mu = 1.13$). Στον Πίνακα 9 παρατίθενται τα αποτελέσματα:

Πίνακας 9. Αποτελέσματα ελέγχου προσημασμένης διάταξης Wilcoxon για τη διαφορά στη συνολική χρήση των τοπικών στρατηγικών πριν και μετά τις ερευνητικές διδασκαλίες

<i>Test Statistics^b</i>	
<i>Post τοπικές στρ. σύνολο - Pre τοπικές στρ. σύνολο</i>	
Z	-2,366 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	,018

a. Based on positive ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

Από την εξέταση της διαφοροποίησης στη χρήση των τεσσάρων στρατηγικών που διδάχτηκαν, προέκυψε ότι αυτή υπήρξε στατιστικά σημαντική μόνο για τη στρατηγική της ενεργοποίησης των προϋπαρχουσών γνώσεων. Ειδικότερα, ο έλεγχος Wilcoxon έδειξε πως οι μαθητές, στο πληροφοριακό κείμενο, χρησιμοποίησαν περισσότερο τη στρατηγική αυτή μετά την εφαρμογή ($Z = -2.375$, $p = .018$). Τα αποτελέσματα του ελέγχου έδειξαν πως οι βαθμοί των διαμέσων μετά τη διδασκαλία της στρατηγικής ενεργοποίησης των προϋπαρχουσών γνώσεων ($\Delta\mu = 1$), ήταν στατιστικά υψηλότεροι από τους βαθμούς των διαμέσων πριν τη διδασκαλία ($\Delta\mu = .00$). Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα σχετικά αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης:

Πίνακας 10. Αποτελέσματα ελέγχου προσημασμένης διάταξης Wilcoxon για τη διαφορά στη χρήση της ενεργοποίησης των προϋπαρχουσών γνώσεων στο πληροφοριακό κείμενο πριν και μετά τις ερευνητικές διδασκαλίες

<i>Test Statistics^b</i>	
<i>Post σύνδεση με προϋπάρχουσες γνώσεις - Pre σύνδεση με προϋπάρχουσες γνώσεις στο πληροφοριακό</i>	
Z	-2,375 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	,018

a. Based on negative ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

Στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση, υπήρξε, επίσης για τη συνολική χρήση της στρατηγικής της ενεργοποίησης των προϋπαρχουσών γνώσεων και στα δύο κείμενα μετά την εφαρμογή ($Z = -2,384$, $p = 0,017$). Τα αποτελέσματα του ελέγχου έδειξαν πως

οι βαθμοί των διαμέσων μετά τη διδασκαλία της στρατηγικής ενεργοποίησης των προϋπαρχουσών γνώσεων ($\Delta\mu = 2$), ήταν στατιστικά υψηλότεροι από τους βαθμούς των διαμέσων πριν τη διδασκαλία ($\Delta\mu = .50$). Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα σχετικά αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης:

Πίνακας 11. Αποτελέσματα ελέγχου προσημασμένης διάταξης Wilcoxon για τη διαφορά στη συνολική χρήση της ενεργοποίησης των προϋπαρχουσών γνώσεων πριν και μετά τις ερευνητικές διδασκαλίες

<i>Test Statistics^b</i>	
	<i>Post ενεργοποίηση προϋπαρχουσών γνώσεων συνολικά - Pre ενεργοποίηση προϋπαρχουσών γνώσεων συνολικά</i>
Z	-2,384 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	,017

Μαθησιακά αποτελέσματα

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αποτελείται από τρία σκέλη, το πρώτο εκ των οποίων αφορά τα μαθησιακά αποτελέσματα που μπορεί να διαμορφώσει η αξιοποίηση των στρατηγικών κατανόησης γραπτού λόγου στην Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή. Για την απάντηση του συγκεκριμένου ερωτήματος κατά τη δεύτερη φάση της έρευνας δράσης, αξιοποιήθηκαν τα δεδομένα από τις τελικές συνεντεύξεις, τα τελικά πρωτόκολλα μεγάλωφνης σκέψης, το ερευνητικό ημερολόγιο, τις γραπτές απαντήσεις των μαθητών στο διδακτικό υλικό και τον προφορικό τους λόγο.

Μέσω των ερευνητικών διδασκαλιών που πραγματοποιήθηκαν από την ερευνήτρια συγκεντρώθηκαν πλουσιότερα δεδομένα για την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, λόγω του τρόπου οργάνωσης των διδασκαλιών, αλλά και της αριθμητικής τους υπεροχής σε σχέση με τις παρατηρήσεις, καθώς και της διαφορετικής αντίληψης που προσέφερε η οπτική της ερευνήτριας ως εκπαιδευτικού από αυτή της ερευνήτριας ως αμέτοχης παρατηρήτριας στις διδασκαλίες του δασκάλου της τάξης.

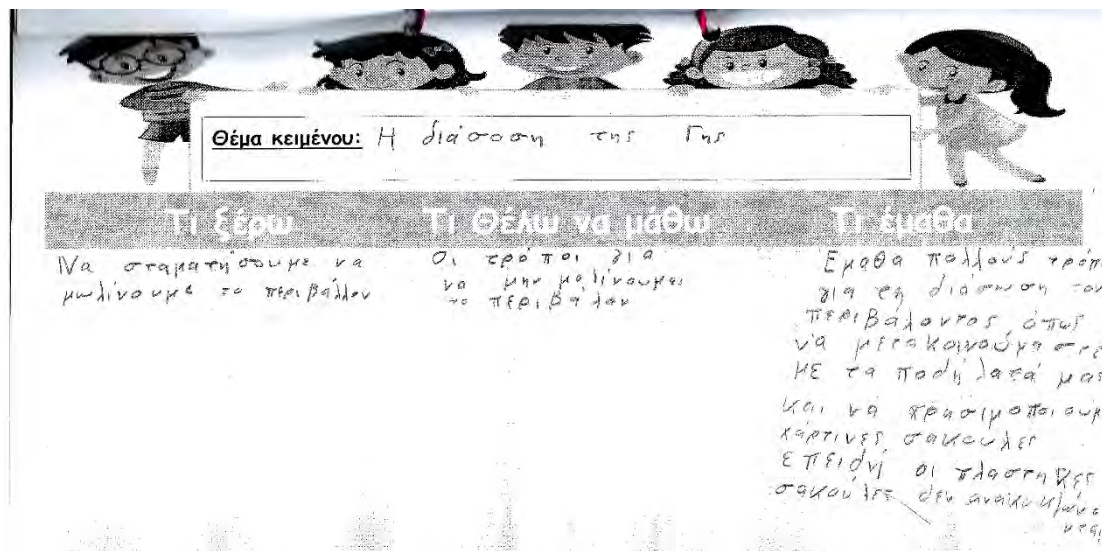
Σε αντίθεση με τις διδασκαλίες του εκπαιδευτικού της τάξης, όπου οι μαθητές διάβαζαν ορισμένα από τα κείμενα του βιβλίου και ο δάσκαλος τους εξηγούσε το

περιεχόμενο και, ύστερα, απηύθυνε ερωτήσεις, στις ερευνητικές διδασκαλίες οι μαθητές ήταν αυτοί που επεξεργάζονταν κείμενα εντός και εκτός βιβλίου και οικοδομούσαν τις γνώσεις τους. Έτσι, σημειώθηκε από την ερευνήτρια στη δεύτερη διδασκαλία:

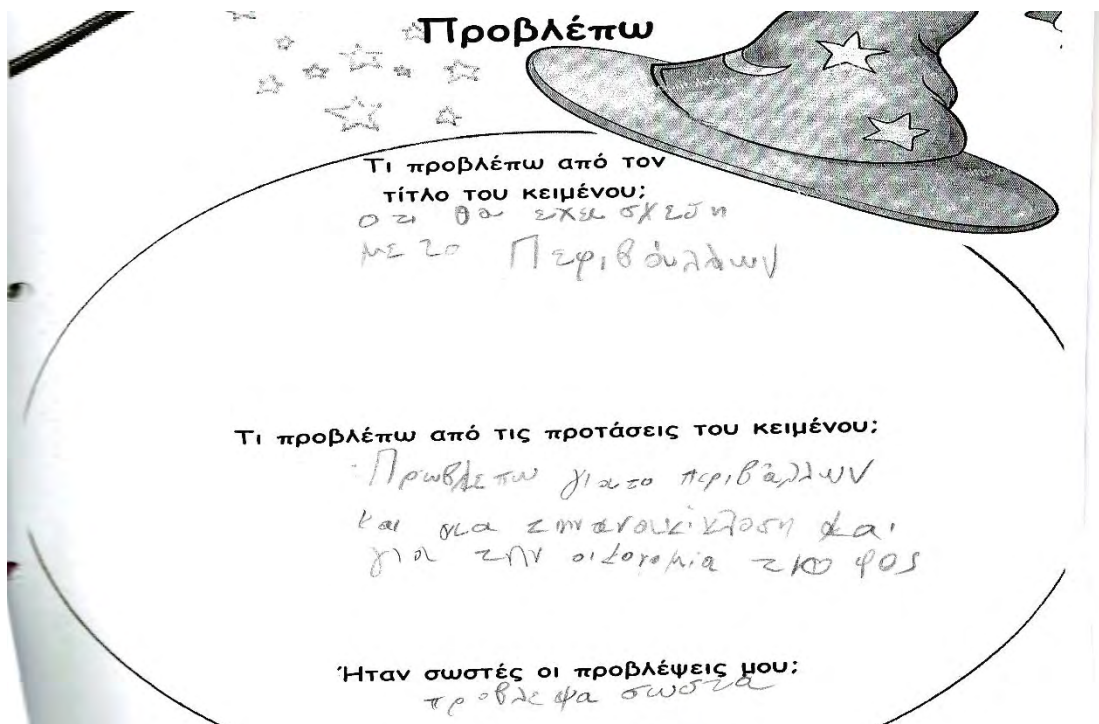
«Τους μοίρασα, λοιπόν, φωτοτυπίες με το κείμενο για τη μείωση των υδάτων, τον πίνακα K-W-L και τη συμπλήρωση των προβλέψεων και ξεκίνησαν από μόνοι τους τη συμπλήρωση, χωρίς να ζητήσουν διευκρινίσεις ή να δυσκολευτούν και μάλιστα ο Νίκος είπε από μόνος του αυτό που θα έγραφε στη στήλη “Τι ξέρω”, δηλαδή: «Ότι σε κάποιες χώρες δεν υπάρχει νερό». (HM_28/2)

Οι προσεγγίσεις διδασκαλίας που εφαρμόστηκαν αύξησαν τον παραγόμενο μαθητικό γραπτό λόγο. Για την επεξεργασία των κειμένων που ανέγνωσαν οι μαθητές, χρησιμοποιήθηκαν φύλλα εργασίας που έπρεπε να συμπληρωθούν με την εφαρμογή των κατάλληλων κάθε φορά στρατηγικών κατανόησης. Οι μαθητές κατόρθωσαν σε όλες τις διδασκαλίες να συμπληρώσουν τα συγκεκριμένα φύλλα χωρίς δυσκολίες και με απόλυτη αυτονομία, όποτε αυτή τους ζητήθηκε: *«Θετικό θεώρησα επίσης το γεγονός ότι εφάρμοσαν αυτόνομα τις στρατηγικές, χωρίς να κρέμονται από εμένα. Ήταν ελάχιστες φορές που κάποιος με ρώτησε κάτι σχετικά με τις στρατηγικές...» (HM_6/3).*

Τα φύλλα εργασίας συμπληρώθηκαν από τους μαθητές, άλλοτε με περισσότερες και άλλοτε με λιγότερες λεπτομέρειες, σημειώνοντας αρκετά ικανοποιητικά αποτελέσματα που έδειξαν ότι είχαν κατανοήσει τόσο τη διαδικασία της κάθε στρατηγικής, όσο και το περιεχόμενο του κειμένου. Ενδεικτικά παρατίθενται οι παρακάτω απαντήσεις:





Στρατηγική ενεργοποίησης προϋπαρχουσών γνώσεων: Πίνακας Ξέρω-Θέλω να μάθω-Έμαθα (K-W-L) (ΔΥ_Δέσποινα)



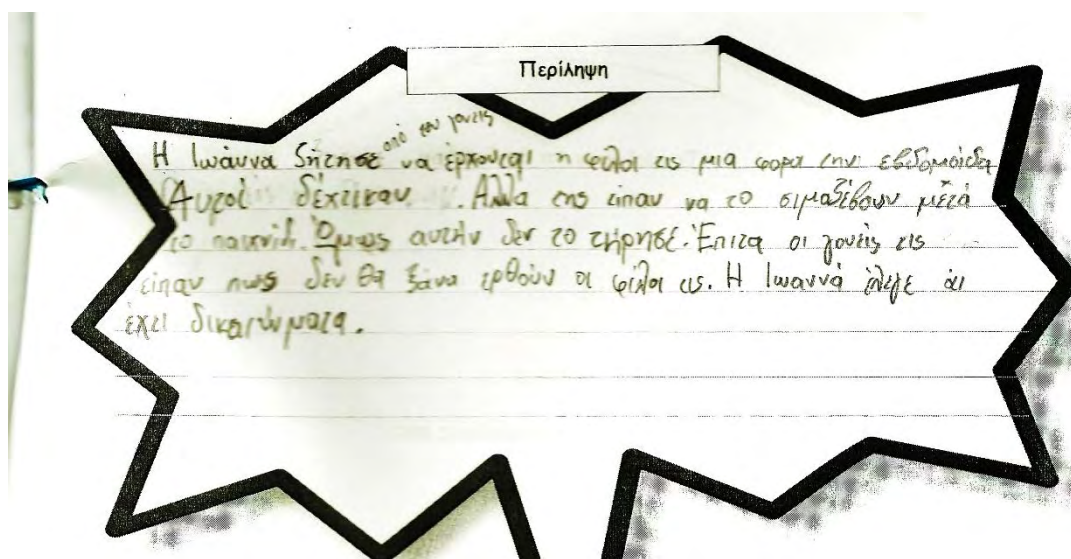
Στρατηγική πρόβλεψης: Η μαγική σφαίρα των προβλέψεων (ΔΥ_Άννα)

? Αναρωτιέμαι?

Ποιες ερωτήσεις μπορώ να κάνω στον εαυτό μου διαβάζοντας αυτό το κείμενο;

 Λεπτές ερωτήσεις	 Χοντρές ερωτήσεις
<p>Τι έπαθε το ποτάκι; Που είναι; Ποιός τα κόβει;</p>	<p>Πώς συνέβη αυτό; Είναι υπερβολικά σιτά που περεχράφονται ή όχι; Είναι πραγματικά ή φανταστικά; Για ποιός λόγους κοσύνθηκε το περιβάλλον;</p>

Στρατηγική παραγωγής ερωτήσεων: Χοντρές και λεπτές ερωτήσεις (ΔΥ_Χρήστος)



Στρατηγική περίληψης: Ομαδοσυνεργατική συγγραφή (ΔΥ_Νίκος και Γιάννης)

Η διδασκαλία των στρατηγικών κατανόησης κειμένου, είχε, επίσης, ως αποτέλεσμα την αύξηση του προφορικού λόγου των μαθητών στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Σε αυτό συνέβαλε, καταρχάς, η προφορική συζήτηση που γινόταν για κάθε φύλλο εργασίας ή άσκηση του βιβλίου που συμπλήρωναν, ώστε να υπάρχει

ανατροφοδότηση. Οι μαθητές ήταν παραπάνω από πρόθυμοι να μοιραστούν τις απαντήσεις τους και επέδειξαν ιδιαίτερη ευστοχία:

«...συμπληρώσαμε τις ασκήσεις του ΒτΜ οι οποίες αναφέρονταν στη διάκριση επιθυμίας-ανάγκης και στις ανάγκες και τα αντίστοιχα δικαιώματά τους. Τα παιδιά δε φάνηκαν να δυσκολεύονται καθόλου στην απάντηση των ερωτήσεων. Μία μικρή σύγχυση υπήρξε στην άσκηση η οποία ρωτούσε αν παιδιά από διαφορετικές χώρες έχουν τις ίδιες ανάγκες. Σε αυτή, ο Γιάννης διαφοροποιήθηκε από τους υπόλοιπους λέγοντας ότι είναι διαφορετικές οι ανάγκες». (ΗΜ_6/3)

Η Δέσποινα είπε τότε: *«Ίδιες γιατί όλοι χρειάζονται νερό, όλοι σπíti...».* (ΠΛ_Δέσποινα)

Επιπλέον, οι ερευνητικές διδασκαλίες διαφοροποιήθηκαν αρκετά από αυτές που παρατηρήθηκαν, καθώς αυξήθηκαν οι συνδέσεις με τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών, που γίνονταν σχεδόν αυτόματα και τις εξέφραζαν με μεγάλη οικειότητα:

«Ξεκίνησαν, λοιπόν, να συμπληρώνουν σε ομάδες τις στρατηγικές της ενεργοποίησης των προϋπαρχουσών γνώσεων και της πρόβλεψης. Η Άννα πήρε την πρωτοβουλία να πει τη γνώμη της». (ΗΜ_5/3)

Ένα ακόμα θετικό μαθησιακό αποτέλεσμα που προέκυψε από την ενσωμάτωση των στρατηγικών κατανόησης ήταν το γεγονός πως, όχι μόνο δεν λειτούργησαν οι διαδικασίες που εφαρμόστηκαν σε βάρος του περιεχομένου των κειμένων, αλλά αντιθέτως οι μαθητές επέδειξαν ιδιαίτερα υψηλά επίπεδα ανάκλησης και κατανόησης. Παρατίθεται ένα παράδειγμα:

«Ο Χρήστος και πάλι ήταν πάρα πολύ πρόθυμος να διηγηθεί την ιστορία που επεξεργάστηκαν γράφοντας περίληψη και ερωτήσεις στο προηγούμενο μάθημα, με διαμεσολάβηση μάλιστα μιας εβδομάδας. Γενικά, αυτή η απάντηση του Χρήστου μου επιβεβαίωσε για ακόμα μία φορά ότι οι μαθητές θυμόντουσαν αρκετά καλά και την ουσία των κειμένων που επεξεργάστηκαν με τις στρατηγικές, αλλά και κάποιες λεπτομέρειές τους». (ΗΜ_12/3)

Οι ιδιαίτερες διαδικασίες που ακολουθήθηκαν για την εφαρμογή των στρατηγικών, παρά το γεγονός πως ήταν εντελώς ανοίκειες στους μαθητές, εντούτοις δεν τους δυσκόλεψαν. Τα παιδιά, μάλιστα, συχνά εφάρμοζαν τις στρατηγικές πριν την ανάθεση της ερευνήτριας:

«Αφού βρήκαμε το θέμα ως «μετατροπή αυλής σχολείου σε πάρκινγκ», ο Νίκος ξεκίνησε, χωρίς δική μου προτροπή να συνδέει το θέμα με τις προϋπάρχουσες γνώσεις του, γεγονός που με χαροποίησε ιδιαίτερα και με οδήγησε στο να συμπεράνω ότι θα ήταν καλύτερο το να εμπλέξω τους μαθητές στη μοντελοποίηση, εφόσον είχε πάρει αυτή την φυσική πορεία η διδασκαλία» (HM_12/2).

Επίσης θετική θεωρήθηκε η συμμετοχή των μαθητών ακόμα και στην επεξήγηση του τρόπου χρήσης των στρατηγικών:

«Προχωρήσαμε στη στήλη «Τι θέλω να μάθω», όπου και πάλι οι μαθητές ήταν παραπάνω από πρόθυμοι να μοιραστούν τις απαντήσεις τους... Απευθύνθηκα και στην Όλγα (που απουσίαζε την προηγούμενη φορά) εξηγώντας ξανά το σκεπτικό συμπλήρωσης αυτής της στήλης και ο Γιάννης πολύ σωστά πρόσθεσε «Όχι να μάθω για ποδόσφαιρο» εξηγώντας δηλαδή πολύ εύστοχα ότι οι απαντήσεις θα πρέπει να είναι σχετικές με το θέμα που έχει οριστεί». (HM_28/2)

Το γεγονός ότι οι μαθητές δε δυσκολεύτηκαν ιδιαίτερα στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, παρά τις διαδικασίες που εφαρμόστηκαν και το υλικό που αξιοποιήθηκε, αποτυπώθηκε και στις συνεντεύξεις τους. Τέσσερις στους επτά μαθητές συμφώνησαν ότι δεν υπήρξαν δύσκολες για αυτούς οι διδασκαλίες. Οι υπόλοιποι τρεις ανέφεραν κάποια σημεία που τους δυσκόλεψαν ελαφρώς, δηλαδή ένα κείμενο του βιβλίου, η αρχική επαφή με τις στρατηγικές και η περίληψη. Ενδεικτικά αναφέρεται η απάντηση του Χρήστου:

«Στην αρχή είναι μέχρι που να το καταλάβουμε λίγο όλοι μπερδευτήκαμε. Όχι σε όλα, σε κάποια. Εγώ λίγο μπερδεύτηκα στο τι ήθελα να μάθω. Εκεί λίγο δυσκολεύτηκα και στη σφαίρα. Στις λεπτές και τις χοντρές ερωτήσεις δεν πολύ...μου άρεσαν όμως, αλλά δεν πολύ δυσκολεύτηκα. Ότι λίγο δυσκολεύτηκα,

δυσκολεύτηκα. Δυσκολεύτηκα και σε εκείνο το κείμενο που είχα διαβάσει προχθές, αλλά το κατάλαβα λίγο» (ΤΣ_Χρήστος).

Εντέλει, φάνηκε να υπάρχει μία σημαντική πρόοδος στην απάντηση των ερωτήσεων κατανόησης. Κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων έγινε προσπάθεια από την ερευνήτρια να εκτίθενται οι μαθητές σε ερωτήσεις όλων των ειδών κατανόησης για το περιεχόμενο της κάθε ενότητας. Οι μαθητές απαντούσαν επιτυχώς και συχνά ακολουθούσαν συζητήσεις, οι οποίες ενίσχυαν ακόμα περισσότερο την κατανόηση και την προσωπική εμπλοκή τους στο κείμενο. Έτσι, σε ερώτηση που τέθηκε για το ποιος άλλος φταίει που δεν έχουν χώρους τα παιδιά για να παίζουν και βλέπουν πολλή τηλεόραση, έγινε ο εξής διάλογος:

-Χρήστος: *«Το κράτος γιατί δε μας δίνει λεφτά και δεν μπορούμε να πάμε κάπου. Εμάς μας φτιάξαν παιδική χαρά και βάλαν σίδερα και εμείς σκαρφαλώνουμε για να μπούμε μέσα».*

-Νίκος: *«Ναι δεν το 'χουν πάρει δύο χρόνια, δεν το 'χουν πάρει ακόμα».*

-Χρήστος: *«Ναι όμως φταίει και το κράτος (που τα παιδιά βλέπουν πολλή τηλεόραση και δεν παίζουν έξω) γιατί δε μας δίνει λεφτά».*

-Νίκος: *«Ναι το κράτος χρωστάει εκατομμύρια, σε εμάς θα δώσει λεφτά για να παίζουμε».* (ΠΛ_Χρήστος_Νίκος)

Η βελτίωση στην απάντηση των ερωτήσεων κατανόησης έγινε εμφανής και από τα τελικά πρωτόκολλα μεγάλωφωνης σκέψης, όπου οι μαθητές απάντησαν στις ίδιες ερωτήσεις κατανόησης με αυτές που είχαν απαντήσει στα αρχικά πρωτόκολλα και, επομένως, κατέστη δυνατή η σύγκρισή τους. Για την απάντησή τους αξιοποίησαν και πάλι τεχνικές κατανόησης, όπως συμπεράσματα, σύνδεση με προϋπάρχουσες γνώσεις, ερωτήσεις, περιλήψεις. Στο αφηγηματικό κείμενο τα παιδιά σημείωσαν, και αυτή τη φορά, μεγάλη ευστοχία, ακόμα και στην ερώτηση αντανάκλασης *«Πώς θα ένιωθες αν ήσουν εσύ φυλακισμένος στα πλοκάμια του χταποδιού και τι θα έκανες;»*: *«Θα φώναζα βοήθεια και...θα φώναζα βοήθεια. Θα ένιωθα άσχημα...γιατί θα το φοβόμουν και θα με είχε πνίξει»* (ΤΠΜΣ_Δέσποινα). Περισσότερες σωστές απαντήσεις σημειώθηκαν και στο πληροφοριακό κείμενο σε σχέση με τις αρχικές, στις ερωτήσεις κυριολεκτικής και κριτικής κατανόησης και αντανάκλασης. Πέντε στους επτά μαθητές απάντησαν εύστοχα στην ερώτηση κυριολεκτικής κατανόησης *«Τι είναι η Σύμβαση για τα*

Δικαιώματα του Παιδιού;»: «Είναι μια συμφωνία. Αυτό. Μια συμφωνία για δικαιώματα. Για δικαιώματα που έχει κάθε παιδί. Πώς υπογράφουνε για μια μεταγραφή...έτσι. Εγώ αυτό νομίζω» (ΤΠΜΣ_Νίκος). Στην ερώτηση ερμηνευτικής κατανόησης ίδιου αριθμός απαντήσεων, με αυτές που είχαν δώσει αρχικά, αξιολογήθηκαν ως σωστές, ενώ στην ερώτηση κριτικής κατανόησης θεωρήθηκαν όλες σωστές. Στην ερώτηση αντανάκλασης «Τι συναισθήματα σου δημιουργούνται διαβάζοντας το κείμενο;» μόνο μία απάντηση δεν ανταποκρίθηκε στα κριτήρια: «Κανένα» (ΑΠΜΣ_Όλγα).

Στάσεις

Ως αντικείμενα των στάσεων ορίστηκαν οι στάσεις προς τη φύση της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, τη χρησιμότητά της, το φόρτο της και τη διδασκαλία της από την ερευνήτρια, οι οποίες αντίστοιχα είχαν διερευνηθεί και κατά τη διδασκαλία από τον εκπαιδευτικό της τάξης. Σε αυτές προστέθηκε και η διερεύνηση των στάσεων των μαθητών προς τις στρατηγικές κατανόησης που διδάχθηκαν κατά τη δεύτερη φάση της έρευνας δράσης.

Στις συνεντεύξεις που έδωσαν οι μαθητές μετά τις ερευνητικές διδασκαλίες, επαναλήφθηκαν οι ίδιες ερωτήσεις, ώστε να είναι εφικτή η σύγκριση των προγενέστερων και των μεταγενέστερων αποτελεσμάτων. Όσον αφορά την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή ως γνωστικό αντικείμενο, η ομόφωνη αρέσκεια των μαθητών προς αυτή σημειώθηκε και στις τελικές συνεντεύξεις. Οι περισσότερες απαντήσεις που εκφράστηκαν αφορούσαν και πάλι τα θέματα που πραγματεύεται το περιεχόμενο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής: *«Γιατί μιλάμε για το...την Ελλάδα, για τον πολιτισμό της Ελλάδας. Αυτά»* (ΤΣ_Γιάννης). Λόγοι δυσαρέσκειας δεν εκφράστηκαν από τα παιδιά, όπως δεν είχαν εκφραστεί αντίστοιχα και στην πρώτη φάση της έρευνας.

Όσον αφορά τη σειρά κατάταξης της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στις προτιμήσεις των μαθητών σε σχέση με τα υπόλοιπα μαθήματα, μετά τις ερευνητικές διδασκαλίες, οι απαντήσεις παρουσίασαν και πάλι ποικιλία, ωστόσο, θεωρήθηκε ιδιαίτερα θετικό το γεγονός πως αυτή τη φορά τρεις στους επτά μαθητές ανέφεραν ότι η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή έγινε το πρώτο τους αγαπημένο μάθημα στη σειρά προτίμησης. Οι λόγοι για τους οποίους οι συγκεκριμένοι μαθητές άλλαξαν την αρχική τους απόφαση αφορούσαν τις ερευνητικές διδασκαλίες: *«Γιατί με εσάς με άρεσε πιο*

πολύ. *Ε...το ζήσαμε. Μιλήσαμε για τις χώρες, για τους άλλους ανθρώπους, για να μάθουμε κάποια πράγματα...*» (ΤΣ_Χρήστος). Αξίζει, επίσης, να αναφερθεί πως ανάμεσα στους μαθητές που χαρακτήρισαν την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή ως το αγαπημένο τους μάθημα, ήταν και η μαθήτριά η οποία στις αρχικές συνεντεύξεις το είχε τοποθετήσει στην τελευταία θέση.

Οι θετικές αντιλήψεις που εξέφρασαν οι μαθητές στην πρώτη φάση της έρευνας για τη χρησιμότητα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής διατηρήθηκαν και μετά τις διδασκαλίες της έρευνας. Αφορούσαν και πάλι τη σύνδεσή της με την πραγματική ζωή και τα υπό συζήτηση θέματά της, ενώ ένας μαθητής απέδωσε τη χρησιμότητά της στη διαφορά της από τα άλλα γνωστικά αντικείμενα: «Γιατί μαθαίνεις κάτι που δεν το μαθαίνεις σε κάποιο άλλο μάθημα. Σαν τη Γεωγραφία για παράδειγμα.» (ΤΣ_Νίκος).

Με ανάλογο τρόπο μετά τη διδακτική εφαρμογή τα παιδιά συνέχισαν να θεωρούν την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή ως εύκολο μάθημα και οι απαντήσεις που εξέφρασαν προς αιτιολόγηση διαχωρίστηκαν στις ίδιες κατηγορίες με αυτές της αρχικής συνέντευξης (περιεχόμενο, σύγκριση με άλλα γνωστικά αντικείμενα, μειωμένος φόρτος γραπτών εργασιών). Οι απαντήσεις που απέδιδαν την ευκολία στον τρόπο διδασκαλίας του αντικειμένου συνοψίζονται στην έλλειψη ασκήσεων για το σπίτι, στην καλή επεξήγηση από την ερευνήτρια αλλά και τη γενικότερη μέθοδο των διδασκαλιών: «*Ε...με αυτόν τον τρόπο που το κάναμε ήταν πολύ εύκολος*» (ΤΣ_Χρήστος).

Αναφορικά με τις στάσεις των μαθητών προς τη διδασκαλία από τους δύο εκπαιδευτικούς, οι μαθητές ομόφωνα απάντησαν πως τους ήταν αρεστές οι διδασκαλίες της ερευνήτριας, όπως είχαν πει αντίστοιχα και για τις διδασκαλίες του εκπαιδευτικού της τάξης. Οι αναφορές με τις οποίες συνόδεψαν την έκφραση αρέσκειας παρουσίασαν μεγάλη ποικιλία. Δύο μαθητές ανέφεραν τη χρήση των στρατηγικών, ενώ οι υπόλοιπες αναφορές ήταν μεμονωμένες και περιλάμβαναν την έλλειψη ασκήσεων για το σπίτι, την ομαδική εργασία, την ενασχόληση με το ζήτημα των δικαιωμάτων, την καλή επεξήγηση, την πρωτοτυπία και τον παιγνιώδη χαρακτήρα των παρεμβάσεων. Ο Νίκος είπε χαρακτηριστικά: «*Ναι μου άρεσαν πολύ γιατί δεν έχω ξαναλειτουργήσει έτσι. Αυτό*» (ΤΣ_Νίκος). Επιπλέον, ζητήθηκε από τα παιδιά να περιγράψουν τα χαρακτηριστικά των διδασκαλιών που τους άρεσαν περισσότερο και

λιγότερο. Οι απαντήσεις που δόθηκαν παρουσίασαν και πάλι μεγάλη ποικιλομορφία και εντοπίστηκαν κυρίως στις τεχνικές που εφαρμόστηκαν και λιγότερο στα θέματα που συζητήθηκαν. Οι μαθητές ανέφεραν, λοιπόν, ότι αυτά που τους άρεσαν περισσότερο ήταν οι όμορφες στιγμές, οι μέθοδοι που ακολουθήθηκαν, το υλικό που χρησιμοποιήθηκε και τα θέματα για τα δικαιώματα που συζητήθηκαν: *«Ότι περνούσαμε ωραία με εσάς...μπορούσαμε να πούμε...πώς να το πω...περνούσαμε ωραία με εσάς. Αυτό»* (ΤΣ_Άννα). Υπήρξαν, επιπλέον, θετικές αναφορές στη γενικότερη χρήση των στρατηγικών και στις επιμέρους στρατηγικές της πρόβλεψης και της παραγωγής ερωτήσεων: *«Που προβλέπαμε τι θα γίνει σε εκείνο εκεί το κείμενο και...αν θα βγει σωστό ή λάθος»* (ΤΣ_Γιάννης). Τα χαρακτηριστικά των διδασκαλιών που αναφέρθηκαν μεμονωμένα ως λιγότερο αρεστά στους μαθητές, ήταν η ποσότητα των φωτοτυπιών που τους δόθηκαν κατά τις διδασκαλίες και το περιεχόμενο κάποιου κειμένου, ενώ για δύο μαθητές δεν υπήρξε κάτι που να μην τους άρεσε: *«Τι μου άρεσε λιγότερο; Οι φωτοτυπίες (γελάει)»* (ΤΣ_Άννα). Σε αυτό το σημείο, επίσης, αναφέρθηκαν, ως αρνητικά χαρακτηριστικά, οι άλλες δύο στρατηγικές που διδάχθηκαν, η περίληψη και η ενεργοποίηση των προϋπαρχουσών γνώσεων: *«Η περίληψη...Γιατί έπρεπε να γράφουμε πολλά»* (ΤΣ_Όλγα).

Ζητήθηκε, ακόμα, από τους μαθητές να αξιολογήσουν την ευκολία ή τη δυσκολία των παρεμβάσεων. Τέσσερις στους επτά ανέφεραν ότι δεν τους δυσκόλεψε κάποιο σημείο. Από τους υπόλοιπους τρεις οι δύο ανέφεραν τη διαδικασία της περίληψης ως δύσκολη: *«Ε...λίγο οι περιλήψεις, λίγο όμως γιατί δεν κάνουμε τόσο συχνά περίληψη, για αυτό»* (ΤΣ_Νίκος). Η τελευταία απάντηση αφορούσε τη δυσκολία ενός κειμένου του βιβλίου του μαθητή: *«Εκείνο με το 1789, με δυσκόλεψε λίγο αλλά το έγγραφο να με τις ερωτήσεις εύκολα»* (ΤΣ_Χρήστος). Η δυσκολία του συγκεκριμένου κειμένου για τους μαθητές έγινε αντιληπτή και από την ερευνήτρια και καταγράφηκε στο ερευνητικό ημερολόγιο:

«Στην τελευταία φάση της διδασκαλίας, κάλεσα τα παιδιά να διαβάσουν το κείμενο του ΒτΜ και να εφαρμόσουν σε αυτό όποια στρατηγική ήθελαν αυτοί, ατομικά όμως.... Ωστόσο, ήταν αρκετά δύσκολο και ακολούθησαν κάποια αρνητικά σχόλια τα οποία έδειξαν ότι το ΒτΜ έχει αρκετά δύσκολα κείμενα που δε γίνονται πάντα κατανοητά από τους μαθητές. Η Άννα έλεγε και ξαναέλεγε ότι δεν το καταλαβαίνει» (ΗΜ_12/3)

Τέλος, ιδιαίτερα θετικό θεωρήθηκε πως κανένα από τα παιδιά δεν ανέφερε κάποια επιθυμητή αλλαγή στον τρόπο διεξαγωγής των ερευνητικών διδασκαλιών. Οι δύο μοναδικές απαντήσεις που διαφοροποιήθηκαν από την πλειοψηφία ανέφεραν χαριτολογώντας πως θα ήθελαν να είναι περισσότερες οι διδασκαλίες: «*Να καθόσασταν πιο πολύ (γελάει)*» (ΤΣ_Χρήστος).

Περαιτέρω, οι μαθητές φάνηκε πως μέσα στο διάστημα των διδασκαλιών σχημάτισαν απόψεις για τις διδαχθείσες στρατηγικές, οι οποίες αφορούσαν την αρέσκεια ή τη δυσαρέσκεια τους προς αυτές, την αξιολόγηση της ευκολίας και των απαιτήσεών τους, αλλά και την επίδραση στην κατανόησή τους και τη δυνατότητα επαναχρησιμοποίησης.

Όσον αφορά τις τέσσερις στρατηγικές που διδάχθηκαν, την ενεργοποίηση των προϋπαρχουσών γνώσεων, την πρόβλεψη, την παραγωγή ερωτήσεων και την περίληψη, εμφανίστηκε ποικιλία στις απόψεις των μαθητών για αυτές. Καταρχάς, η στρατηγική της ενεργοποίησης των προϋπαρχουσών γνώσεων φάνηκε να διχάζει. Αναφέρθηκε από έναν μαθητή σαν τη λιγότερο αρεστή στρατηγική και τα λιγότερο αρεστά σημεία στις διδασκαλίες: «*Το τι ξέρω ήδη...Γιατί δεν ξέρω. Τα άλλα μου άρεσαν πιο πολύ*» (ΤΣ_Γιάννης). Έναν άλλος μαθητής τη χαρακτήρισε σαν την περισσότερο αρεστή στρατηγική, ωστόσο από την απάντησή του φάνηκε ότι δεν επικεντρώθηκε στο στοιχείο της ενεργοποίησης των προϋπαρχουσών γνώσεων, αλλά στο τελικό προϊόν της κατανόησής του: «*Το τι έμαθα πάντα... Γιατί μ' αρέσει να μαθαίνω κάτι το καινούριο*» (ΤΣ_Νίκος). Ωστόσο, όταν δόθηκε στους μαθητές σε μία από τις διδασκαλίες να επιλέξουν οι ίδιοι τη στρατηγική που ήθελαν να εφαρμόσουν σε ένα κείμενο, δεν την επέλεξε κανείς, ούτε και ο μαθητής που την αποκάλεσε αγαπημένη του στρατηγική.

Σε συνδυασμό με τη στρατηγική της ενεργοποίησης των προϋπαρχουσών γνώσεων διδάχτηκε και η στρατηγική της πρόβλεψης. Η συγκεκριμένη στρατηγική, όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων, ήταν η περισσότερο αρεστή στην πλειοψηφία των μαθητών. Επιπλέον, υπήρξαν και δύο αναφορές μαθητών στις οποίες τη χαρακτήριζαν ως το λόγο που τους άρεσαν οι διδασκαλίες. Τρεις στους επτά μαθητές δικαιολόγησαν την προτίμησή τους στην πρόβλεψη αναφέροντας τη δυνατότητα που τους δίνει για επαλήθευση ή διάψευση των σκέψεών τους: «*Γιατί προβλέπω το μάθημα,*

λέω τι πρόκειται να διαβάσω από τον τίτλο και μετά λέω αν άμα θα είναι σωστή ή όχι» (ΤΣ_Νεφέλη). Χαρακτηριστικό είναι, πως η πρόβλεψη ήταν η στρατηγική που θεωρήθηκε από την πλειοψηφία των παιδιών ότι υποβοήθησε περισσότερο την κατανόησή τους: «Το προβλέπω, γιατί βλέπαμε από τον τίτλο και λέγαμε τι θα γίνει στη συνέχεια» (ΤΣ_Δέσποινα). Η θετική στάση των μαθητών προς τον έλεγχο των προβλέψεων έγινε αισθητή και από την ερευνήτρια, καθώς οι μαθητές συχνά επιβεβαίωναν ή απέρριπταν τις προβλέψεις τους, πριν τη δική της οδηγία:

«Ο Χρήστος που συνήθιζε να μιλάει χωρίς να σηκώνει το χέρι του, επιβεβαίωσε τις προβλέψεις που είχε κάνει αρχικά, πριν προλάβω να αναφέρω κάτι εγώ, κάτι που με χαροποίησε γιατί μου έδειξε ότι ίσως είχαν ήδη αυτοματοποιηθεί κάποιες διαδικασίες στο μυαλό τους» (ΗΜ_28/2).

Επιπλέον, δε δίσταζαν να διαφωνήσουν με τις προβλέψεις της ερευνήτριας και να εκφράσουν διαφορετικές:

«Όσον αφορά τις προβλέψεις, ορισμένοι μαθητές διαφώνησαν με τη δική μου πρόβλεψη ότι θα καταφέρουν να γίνει πάρκινγκ ή αυλή, με τον Χρήστο να προσθέτει τη δική του πρόβλεψη» (ΗΜ_12/2).

«Μπορεί να πει κάτι ο πρωθυπουργός γιατί τα παιδιά δε θα έχουν χώρο» (ΠΛ_Χρήστος)

Η στρατηγική της παραγωγής ερωτήσεων χαρακτηρίστηκε μόνο από ένα παιδί ως η περισσότερο αρεστή και βοηθητική στρατηγική: «Με άρεσαν η λεπτή και οι χοντρές ερωτήσεις πιο πολύ, αλλά όλα μου άρεσαν...Γιατί κάναμε ερωτήσεις και μετά κάναμε και στα παιδιά ερωτήσεις και τα παιδιά μας κάνανε» (ΤΣ_Χρήστος). Υπήρξαν, βέβαια, και τρεις περιπτώσεις, όπου αναφέρθηκε ως ένα από τα ωραία σημεία στις ερευνητικές διδασκαλίες. Ενδεικτικά, η Όλγα στην ερώτηση της ερευνήτριας για το τι της άρεσε περισσότερο στις διδασκαλίες, απάντησε: «Οι ερωτήσεις, οι λεπτές και οι χοντρές» (ΤΣ_Όλγα). Ωστόσο, στις διδασκαλίες που πραγματοποιήθηκαν, οι μαθητές έδειξαν ιδιαίτερη προτίμηση στη στρατηγική της παραγωγής ερωτήσεων σε σχέση με τις άλλες στρατηγικές, γεγονός που ήρθε σε αντίφαση με τις απαντήσεις που έδωσαν στις

συνεντεύξεις. Αυτό, βέβαια, ίσως οφείλεται και στο γεγονός ότι τη θεώρησαν ως την πιο εύκολη στρατηγική:

«Πραγματοποιήθηκε και μία συζήτηση μεταξύ των μαθητών για τις στρατηγικές που θα επέλεγαν, καθώς πρότειναν ο ένας τον άλλο ποια να χρησιμοποιήσουν και σχολίαζαν την ευκολία τους. Από την επιλογή που έκαναν τελικά και τα σχόλιά τους, διαπίστωσα ότι οι περισσότεροι επέλεξαν την παραγωγή ερωτήσεων, ίσως επειδή, όπως ανέφεραν και κάποιοι, τη θεωρούσαν πιο εύκολη» (HM_12/3).

Αναφορικά με την στρατηγική της περίληψης, φάνηκε πως αυτή δεν κέρδισε τη προτίμηση των μαθητών. Πέντε στους επτά μαθητές ανέφεραν πως τους άρεσε λιγότερο συγκριτικά με τις άλλες στρατηγικές. Επιπροσθέτως, αρκετές ήταν και οι αναφορές, οι οποίες τη χαρακτήριζαν ως λιγότερο αρεστό και ενδιαφέρον σημείο, αλλά και ως λόγο δυσκολίας των παρεμβάσεων. Η αιτιολογία που χρησιμοποίησε η πλειοψηφία ήταν το γεγονός πως η περίληψη απαιτεί γραπτό λόγο, ενώ αναφέρθηκαν και στα βήματα, που τους πρότεινε η ερευνήτρια να ακολουθήσουν για να τη συγγράψουν. Σε ερώτηση της ερευνήτριας για τη λιγότερο αρεστή στρατηγική, η Άννα απάντησε: *«Η περίληψη...Γιατί πρέπει να γράφεις και να σβήνεις από το κείμενο»* (ΤΣ_Άννα). Η δυσανασχέτηση των μαθητών προς την γραπτή περίληψη έγινε αισθητή στην πρώτη διδασκαλία στην οποία εφαρμόστηκε, ωστόσο, ήταν μία αρχική αντίδραση που δεν επαναλήφθηκε: *«Η αλήθεια είναι ότι δυσανασχέτησαν λίγο όταν τους είπε ότι θα έγραφαν τη δική τους περίληψη, αλλά ακολούθησαν τις οδηγίες μου χωρίς προβλήματα»* (HM_5/3). Εντύπωση προκάλεσε το γεγονός ότι παρόλο που δεν αναφέρθηκε από κανένα παιδί στις συνεντεύξεις ως αγαπημένη, στη δραστηριότητα της έβδομης διδασκαλίας όπου επέλεξαν οι ίδιοι οι μαθητές τη στρατηγική που θα εφαρμόζαν, η περίληψη επελέγη από δύο μαθητές.

Ιδιαίτερα θετικό θεωρήθηκε, πως οι μαθητές ομόφωνα αναγνώρισαν ότι η ενσωμάτωση των στρατηγικών κατανόησης στα κείμενα που επεξεργάστηκαν, ενίσχυσε την κατανόησή τους. Ορισμένα από τα παιδιά αιτιολόγησαν την τοποθέτησή τους αυτή αναφέροντας τους τρόπους με τους οποίους θεώρησαν ότι υποβοηθήθηκε η κατανόησή τους, όπως οι νοητικές συνδέσεις που μπόρεσαν να κάνουν, η διευκόλυνση της κατανόησης, η πρόβλεψη του περιεχομένου και η αυτόνομη επεξεργασία. Ενδεικτικά αναφέρεται η απάντηση: *«Γιατί δε θα τα καταλάβαινα και θα έπρεπε να*

ρωτάω συνέχεια το δάσκαλο» (ΤΣ_Άννα). Εν τέλει, τα παιδιά, στο σύνολό τους, φάνηκαν να έχουν επίγνωση της δυνατότητας επαναχρησιμοποίησης των στρατηγικών αυτών. Οι απαντήσεις που εκφράστηκαν στο σημείο αυτό παρουσίασαν μεγάλο ενδιαφέρον. Οι περισσότερες κοινές αποκρίσεις αφορούσαν άλλα γνωστικά αντικείμενα, τη Γλώσσα και την Ιστορία. Άλλες μεμονωμένες αναφορές έγιναν στη δυνατότητα χρήσης τους σε μεγάλα κείμενα, σε αινίγματα, σε παραμύθια και σε διάφορες δραστηριότητες: «Ναι θα μπορούσα. Σε μαθήματα γιατί πάντα ας πούμε στη Γλώσσα αν βάλουμε κείμενο και μας βάλει να γράψουμε κάτι μπορώ να τα χρησιμοποιήσω, για να διαβάσω κάτι στην ιστορία» (ΤΣ_Νίκος). Χαρακτηριστική ήταν, τέλος, η απάντηση ενός μαθητή, ο οποίος αναγνώρισε την ήδη χρήση στρατηγικών σε άλλα γνωστικά αντικείμενα:

«Ναι εντάξει και τους χρησιμοποιούμε και καθημερινά κάποιες φορές στη γλώσσα... Δηλαδή λέμε, μας λέει η κυρία ας πούμε για αυτό εδώ το μάθημα με το Νέμο και θα πει: ποιον σήκωσαν τα χταπόδια ψηλά; Που είναι μια λεπτή απάντηση... Θα μας πει η κυρία για μια βιβλιοθήκη και θα μας ρωτήσει: έχετε πάει ποτέ σε βιβλιοθήκη; Ή θα μας πει όπως προχθές κάναμε για τους συγγραφείς ε: ξέρετε κανένα συγγραφέα; Ή τι ξέρετε για εκείνη τη συγγραφέα που είχαμε κάνει την Άλκη Ζέη» (ΤΣ_Χρήστος).

Κινητοποίηση

Το τελευταίο σκέλος του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος εστιάστηκε στην κινητοποίηση των μαθητών κατά τη διδασκαλία της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Κατά την πρώτη φάση της έρευνας δράσης, όπου τη διδασκαλία του μαθήματος υλοποιούσε ο εκπαιδευτικός της τάξης, φάνηκε ότι οι μαθητές τόσο σε επίπεδο άποψης, όσο και σε επίπεδο πράξης, υπήρξαν κινητοποιημένοι και αντιμετώπιζαν τη διδασκαλία και τη φύση της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής ως ενδιαφέρουσες. Εξάιρεση αποτέλεσε μία μαθήτρια, η οποία απέκλινε αρκετά από τους ρυθμούς της υπόλοιπης τάξης.

Όσον αφορά την κινητοποίηση των μαθητών κατά τις ερευνητικές διδασκαλίες, αυτή κινήθηκε σε παρόμοια και καλύτερα επίπεδα από αυτά που σημειώθηκαν στην πρώτη φάση της έρευνας.

Κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών, έγιναν αρκετές προσπάθειες από την ερευνήτρια ώστε να καταστεί η διδασκαλία περισσότερο ενδιαφέρουσα για τους μαθητές και να αποκτήσει έναν περισσότερο μαθητοκεντρικό χαρακτήρα. Σε αυτό το πλαίσιο επιχειρήθηκε να ενταχθούν, ως ένα βαθμό, οι προτιμήσεις των μαθητών στη διαμόρφωση του μαθήματος. Αυτό πραγματοποιήθηκε τόσο με τις ψηφοφορίες που διεξήχθησαν σε ορισμένες διδασκαλίες, ώστε να αποφασίσει η πλειοψηφία των μαθητών το θέμα το οποίο επεξεργάζονταν, όσο και με τη δυνατότητα που τους δόθηκε να επιλέξουν σε μία δραστηριότητα τη στρατηγική κατανόησης που θα εφάρμοζαν. Αυτού του είδους οι τεχνικές ενίσχυσαν τα μαθητοκεντρικά στοιχεία των διδασκαλιών και φάνηκαν να επιδρούν θετικά στη συμμετοχή και τη διάθεση των μαθητών:

«Κάναμε λοιπόν μία ψηφοφορία, όπου η πλειοψηφία ανέδειξε τη μείωση των υδάτων, ως το πιο ενδιαφέρον πρόβλημα και μάλιστα ο Νίκος αιτιολόγησε λέγοντας: «Αφού είναι πολύ σημαντικό το νερό». Μου φάνηκε πολύ θετικό το σχόλιο του Χρήστου εκείνη τη στιγμή, στο οποίο υπέθεσα ότι συνέβαλε και η ιδέα μου να βάλουν τους μαθητές να ψηφίσουν για το θέμα που τους αρέσει, ο οποίος είπε: «Μου αρέσει πολύ η Κοινωνική». (ΗΜ_28/2)

Μία ακόμα παράμετρος της κινητοποίησης των παιδιών που εξετάστηκε ήταν η συμμετοχή στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, τόσο σε επίπεδο επιθυμίας, όσο και σε επίπεδο πράξης. Σε επίπεδο επιθυμίας, από τις τελικές συνεντεύξεις των μαθητών, φάνηκε πως, όπως και στις αρχικές, εξέφραζαν ομόφωνα την επιθυμία τους για συμμετοχή στις ερευνητικές διδασκαλίες. Ως αιτιολόγηση, πέντε στους επτά μαθητές ανέφεραν την αρέσκειά τους προς τις διδασκαλίες, ενώ εμφανίστηκαν και καινούριες απαντήσεις, όπως το γεγονός πως ήταν διδάσκουσα η ερευνήτρια, οι μέθοδοι που εφαρμόστηκαν και η έλλειψη ασκήσεων για το σπίτι: *«Μ' άρεσε ο τρόπος. Ναι μ' άρεσε ο τρόπος»* (ΤΣ_Χρήστος).

Στην πράξη κατά τις ερευνητικές διδασκαλίες, η συμμετοχή των μαθητών ήταν ανομοιογενής, τόσο σε επίπεδο ατόμων, όσο και σε επίπεδο διδασκαλιών. Καταρχάς,

στην πρώτη διδασκαλία της ερευνήτριας υπήρξε μία αρχική αμηχανία των παιδιών, η οποία ωστόσο εξαφανίστηκε γρήγορα και δεν επαναλήφθηκε στις επόμενες διδασκαλίες:

«Ζήτησα από τα παιδιά να σχολιάσουν την εικόνα. Αρχικά, ήταν διστακτικά και πέρασαν κάποια δευτερόλεπτα σιωπής, ωστόσο ο Χρήστος, ο πιο ομιλητικός μαθητής της τάξης, έκανε την αρχή λέγοντας ότι το παιδί «διαβάζει για να μάθει» ενώ συμπλήρωσε ότι είναι καλοκαίρι γιατί το παιδί φοράει κοντομάνικη μπλούζα. Ακολούθησαν και άλλες ενδιαφέρουσες απαντήσεις...» (HM_5/2)

Σημειώθηκαν, επιπροσθέτως, διαφορές σε σχέση με τις διδασκαλίες από τον εκπαιδευτικό της τάξης, καθώς φάνηκε πως αυξήθηκε η συμμετοχή ορισμένων μαθητών, ενώ η συμμετοχή των ήδη ενεργών διατηρήθηκε ή και ενισχύθηκε. Σε αυτό, ενδεχομένως, συνέβαλε το γεγονός πως στις ερευνητικές διδασκαλίες δόθηκαν περισσότερες ευκαιρίες, αλλά και περισσότερα κίνητρα στα παιδιά για συμμετοχή. Ιδιαίτερη δυναμική σε όλες τις ερευνητικές διδασκαλίες φάνηκε να έχουν τα τρία αγόρια της τάξης, συμπεριλαμβανομένου του μαθητή που δεν ήταν πάντα το ίδιο ενεργός σε όλες τις διδασκαλίες που παρατηρήθηκαν. Αυτό βέβαια δε θεωρήθηκε πάντα θετικό από την ερευνήτρια, καθώς υπήρχε ο φόβος της επισκίασης των υπόλοιπων μαθητών:

«Η συμμετοχή των μαθητών κινήθηκε και πάλι σε πολύ υψηλά επίπεδα. Τα αγόρια πρωτοστάτησαν ξανά, λόγω του αυθορμητισμού τους κυρίως, καθώς βιάζονταν να απαντήσουν ή να σχολιάσουν, χωρίς να σηκώνουν πάντα χέρι. Εγώ προσπαθούσα να τους υπενθυμίζω ότι έπρεπε να ζητάνε το λόγο πριν μιλήσουν, αλλά δεν το τηρούσαν πάντα» (HM_28/2).

Θετικό θεωρήθηκε, ωστόσο, το ότι δεν αναφέρθηκαν στις τελικές συνεντεύξεις θέματα πειθαρχίας ως αρνητικό στοιχείο των διδασκαλιών, όπως αντίστοιχα είχαν γίνει κάποιες αναφορές στις συνεντεύξεις της πρώτης φάσης της έρευνας έρευνας.

Η συμμετοχή των κοριτσιών παρουσίασε μεγαλύτερη ποικιλομορφία σε σχέση με αυτή των αγοριών. Η μαθήτρια, η οποία στις διδασκαλίες που παρατηρήθηκαν είχε ελάχιστη συμμετοχή, στις ερευνητικές διδασκαλίες παρουσίασε ελαφρώς αυξημένη

κινητοποίηση, και πάλι, όμως, σε επίπεδα μικρότερα των συμμαθητών της. Δύο ακόμα μαθήτριες συμμετείχαν λιγότερο από τους υπόλοιπους στις αρχικές διδασκαλίες, ωστόσο στην πορεία κινητοποιήθηκαν σε μεγαλύτερο βαθμό. Η ερευνήτρια, προσπαθώντας να δράσει ως εξισορροπητικός και βοηθητικός παράγοντας, συχνά έδινε το λόγο στους λιγότερο συμμετοχικούς μαθητές χωρίς να τον ζητήσουν οι ίδιοι, προκειμένου να ακούγονται και οι δικές τους απόψεις και να οικοδομήσουν το απαραίτητο θάρρος και την εμπλοκή τους στο μάθημα.

Διαφορές σημειώθηκαν, επίσης, και στην αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων στις δύο φάσεις της έρευνας. Στις ερευνητικές διδασκαλίες υπήρξε έντονη αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και ερευνήτριας. Σε αυτό συνέβαλε η τάση της ερευνήτριας να απευθύνεται σε όλους, ακόμα και σε αυτούς που δεν επεδίωκαν να εκφραστούν, χωρίς, όμως, να φαίνεται ότι τους φέρνει σε δύσκολη θέση. Επιπλέον, και οι ίδιοι οι μαθητές ανέπτυξαν μεγαλύτερη οικειότητα με την ερευνήτρια, γεγονός που τους έκανε αβίαστα να μοιράζονται προσωπικές απόψεις και εμπειρίες και να της απευθύνουν ερωτήσεις, σε βαθμό μεγαλύτερο σε σχέση με τις διδασκαλίες που παρατηρήθηκαν. Ενδεικτικά καταγράφηκε από την ερευνήτρια:

«...οι μαθητές δε δίσταζαν να θέσουν και οι ίδιοι ερωτήσεις τους προς εμένα. Με αφορμή την ίδια άσκηση του ΒτΜ, όπου αναφερόταν το πρόβλημα της εγκατάλειψης του σχολείου από τα παιδιά, ο Γιάννης με ρώτησε: «Κυρία και το Λύκειο είναι υποχρεωτικό;». Η Άννα δε δίστασε να μοιραστεί τους φόβους της για το μέλλον λέγοντας: «Κυρία εγώ δε θέλω να πάω Γυμνάσιο». (ΗΜ_5/3)

Μεγάλη διαφοροποίηση από τις καθιερωμένες διδασκαλίες του εκπαιδευτικού της τάξης υπήρξε στη διαμαθητική αλληλεπίδραση, στην ανάπτυξη της οποίας συνέβαλαν η στάση της ερευνήτριας που επέτρεπε το διάλογο μεταξύ των μαθητών για σχετικά με το μάθημα θέματα, αλλά και ορισμένες τεχνικές που εφαρμόστηκαν. Μία από αυτές τις τεχνικές ήταν ότι κατά την εφαρμογή της στρατηγικής της παραγωγής ερωτήσεων, δόθηκε η δυνατότητα στα παιδιά να παράγουν ερωτήσεις και να τις θέτουν στους συμμαθητές τους προς απάντηση:

«...ζήτησα να λένε φωναχτά από μία ερώτηση που έχουν γράψει, θέτοντάς την όμως στις άλλες ομάδες για απάντηση. Αυτός ο έλεγχος που τους έδωσα, φάνηκε ότι τους

ενθουσίασε και κινητοποίησε ακόμα και τους πιο αμέτοχους μαθητές, όχι μόνο στην ανακοίνωση των ερωτήσεων που είχαν παραγάγει, αλλά και στην απάντηση των ερωτήσεων των άλλων. Η Άννα, η οποία γενικά στις παρατηρήσεις που είχα κάνει αρχικά αλλά και στις προηγούμενες διδασκαλίες μου, δεν ήταν ούτε εντελώς αμέτοχη, αλλά ούτε και ιδιαίτερα κινητοποιημένη, ζητούσε τώρα επίμονα μόνη της το λόγο για να μιλήσει, αλλά και να απαντήσει. Φαινόταν ενθουσιασμένη με την όλη διαδικασία» (HM_6/3).

Τόσο ο τρόπος διδασκαλίας της παραγωγής ερωτήσεων, όσο και οι δραστηριότητες με την συνεργατική χρήση των στρατηγικών, είχαν θεαματική επίδραση στη συμμετοχή των μαθητών:

«Με την ανακοίνωση όλων των ερωτήσεων που παρήγαγαν οι ομάδες, ρώτησα άμα τους άρεσε που συνεργάστηκαν και όπως υποπτευόμουν, απάντησαν όλοι θετικά. Η Άννα είπε μάλιστα ενθουσιασμένη: «Κυρία, κυρία πάλι να συνεργαστούμε». Αλλά αυτό που δεν περίμενα με τίποτα να ακούσω και να δω με τα ίδια μου τα μάτια σε αυτή την έρευνα ήταν τη Δέσποινα να μου ζητάει από μόνη της, πριν αναφέρω εγώ κάτι για τις περιλήψεις, να διαβάσει την περίληψη που έκανε με την Άννα. Εγώ, έκπληκτη, της επέτρεψα το κάνει. Ακολούθησαν και οι υπόλοιπες ομάδες...» (HM_5/3)

Προκλήσεις για την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια

Το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα αφορά τους στοχασμούς της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας για τις προκλήσεις που αυτή αντιμετώπισε κατά τη διδασκαλία των στρατηγικών κατανόησης κειμένου στην Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή. Ως απάντηση σε αυτό παρατίθεται η αφήγηση της ερευνήτριας, στην οποία αναδύονται προσωπικές της σκέψεις, συναισθήματα και αποτιμήσεις.

«...Όταν κλήθηκα να σχεδιάσω και να διεξαγάγω μία έρευνα δράσης, δε φανταζόμουν σε καμία περίπτωση την επιτυχία που θα μπορούσε αυτή να έχει, αλλά και

το πόσο κερδισμένη θα έβγαινα εγώ μέσα από αυτή τη διαδικασία σε εμπειρίες, συναισθήματα, γνώσεις για το αντικείμενο, αλλά και γνώσεις για τον ίδιο μου τον εαυτό.

Το άγχος και οι αμφιβολίες για την αυτοαποτελεσματικότητά μου με είχαν κυριεύσει εξ αρχής, καθώς επρόκειτο να αναλάβω το διττό ρόλο της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας, έχοντας απειροελάχιστη εμπειρία και στα δύο. Ένας επιπλέον λόγος ανασφάλειας ήταν ότι θα εισερχόμουν σε ένα άγνωστο πλαίσιο και θα αναλάμβαναν μία άγνωστη τάξη, για την οποία θα ήμουν μία προσωρινή παρουσία υπό τη σκιά των μόνιμων εκπαιδευτικών της και των πρακτικών τους. Σε όλα αυτά προστέθηκαν η ανοικειότητα μου με το θέμα των στρατηγικών κατανόησης, για το οποίο είχα ελάχιστη, θεωρητική μονάχα, κατάρτιση, από τις σπουδές μου και το ότι θα έπρεπε να τις εντάξω στην Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, ένα γνωστικό που δεν είχα διδάξει ποτέ ξανά και στο οποίο δε συνηθίζονται τέτοιου είδους πρακτικές.

Όταν, όμως, ξεκίνησα αυτό το ταξίδι, συνειδητοποίησα ότι οι τρικυμίες που φοβόμουν ότι θα συναντήσω δεν ήταν όσο αδάμαστες τις φανταζόμουν. Και αυτό γιατί σε μία έρευνα δράσης ο εκπαιδευτικός-ερευνητής έχει την ευκαιρία να φτάσει σε ένα βαθύτερο επίπεδο κατανόησης των πράξεών και του αντίκτυπου αυτών στα άτομα που εμπλέκονται και στα αποτελέσματα που επιδιώκει. Χάρη σε αυτή την ευελιξία της έρευνας δράσης, μπόρεσα και εγώ να ξεπεράσω τους φόβους μου και τον εαυτό μου, αλλά και να αντιμετωπίσω τα εμπόδια που συναντούσα. Προκλήσεις και προβληματισμοί υπήρξαν. Άλλωστε, σε ποια διδασκαλία δεν υπάρχουν; Ειδικά αν αυτή είναι μία ερευνητική διδασκαλία. Έτσι, υπήρξαν στιγμές που προβληματίστηκα για τη μειωμένη συμμετοχή κάποιων μαθητών, ή για τη φασαρία κάποιων άλλων και κυρίως για τις αντιδράσεις ανίας που είχαν σε μία δίωρη διδασκαλία με τον όγκο των φωτοτυπιών. Εκείνες τις στιγμές, είχα μία πικρή αίσθηση αποτυχίας, που με οδηγούσε σε αναζήτηση τρόπων, ώστε να μην επαναλαμβάνονται. Οι τροποποιήσεις στις οποίες προέβην ήταν η κατασκευή του ατομικού βιβλίου με το διδακτικό υλικό, ώστε να μη χάνονται τα παιδιά στις φωτοτυπίες, ο καθορισμός της πορείας της διδασκαλίας με βάση τις πρωτοβουλίες των μαθητών, η επιλογή από αυτούς των βημάτων για τη συγγραφή της περίληψης, η επεξήγηση από μένα κειμένου του βιβλίου που τους δυσκόλευε και η επίσης ανάγνωση από μένα κειμένου που δεν υπήρχε χρόνος να αποκωδικοποιηθεί από όλους τους μαθητές. Αυτές οι τροποποιήσεις στο σύνολό τους φάνηκαν να έχουν θετικό αποτέλεσμα. Η αυτοαξιολόγηση

που έκανα, λοιπόν, ήταν παρούσα καθ' όλη τη διάρκεια και σε όλα τα επίπεδα των διδασκαλιών μου.

Κάνοντας μία συνολική αποτίμηση της έρευνάς μου, ξέρω ότι υπάρχουν πράγματα που δεν πέτυχα απόλυτα, ακόμα και αν προσπάθησα να τα βελτιώσω. Αλλά ξέρω, επίσης, πως αν είχα μεγαλύτερο περιθώριο χρόνου, θα μπορούσα να κινηθώ σε περισσότερους επάλληλους κύκλους δράσης και να επιφέρω, ενδεχομένως, καλύτερα αποτελέσματα. Αν μπορούσα, λοιπόν, να επιμηκύνω τη διάρκεια της έρευνάς μου, θα επιμήκυνα τις φάσεις της σαφούς διδασκαλίας, μοντελοποίησης, καθοδηγούμενης εξάσκησης και της αυτόνομης χρήσης, που ακολουθούσα για κάθε στρατηγική, σε μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, ώστε να μην ελλοχεύει ο κίνδυνος της πίεσης. Επιπλέον, θα προσάρμοζα ακόμα περισσότερο το υλικό μου από άποψη όγκου και έκτασης των κειμένων, για να είναι ακόμα πιο θελκτικό και, τέλος, θα προσπαθούσα να βρω νέους τρόπους προσέγγισης για τις στρατηγικές που δεν υπήρξαν και τόσο αγαπητές.

Ωστόσο, δε θα ήμουν δίκαιη προς τον εαυτό μου αν δεν αναγνώριζα όσα κατάφερα να πετύχω μέσω της συγκεκριμένης έρευνας, παρά τις αγωνίες μου και παρά τις προκλήσεις που αντιμετώπισα. Έτσι, αναφορικά με τις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης στην Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή θεωρώ πως κατάφερα να μην υπερκαλύπτουν οι διαδικασίες το περιεχόμενο του μαθήματος. Επίσης, θα έλεγα πως βοήθησα τα παιδιά να αποκτήσουν αυτονομία στη χρήση των στρατηγικών και του υλικού που τους δόθηκε, στο σημείο να τις εφαρμόζουν πριν τη δική μου προτροπή, αλλά και να μου θυμίζουν βήματα που έχω ξεχάσει. Πιστεύω πως κατόρθωσα, επίσης, να καταστήσω τη διδασκαλία περισσότερο ευχάριστη και αλληλεπιδραστική, με μαθητές οι οποίοι συνεργάζονται, επιδιώκουν την έκφραση της γνώμης τους και το διάλογο με τους συμμαθητές τους και εκφράζουν την αρέσκειά τους προς την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή σαν γνωστικό αντικείμενο, αλλά και τον τρόπο που αυτή διδάσκεται.

Κυρίως, όμως, θα τη χαρακτήριζα ως μία διαδρομή προσωπικής ανάπτυξης και ανακάλυψης, που μπόρεσε να αναδυθεί χάρη στο θέμα και τη μέθοδο της έρευνας. Ίσως σύντομη, αλλά σίγουρα πλούσια σε εμπειρίες και συναισθήματα, το στίγμα των οποίων θα παραμείνει ανεξίτηλο και θα προσθέσει μία νέα οπτική γωνία σε κάθε μετέπειτα διδασκαλία...»

7.4 Σχολιασμός: Β΄ Φάση

Ως σκοπός της παρούσας έρευνας ορίστηκε η καλλιέργεια στρατηγικών κατανόησης γραπτού λόγου στο γνωστικό αντικείμενο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Ε΄ Δημοτικού, ένα γνωστικό αντικείμενο στο οποίο, ειδικά στο ελληνικό σχολείο, η προσοχή εστιάζεται στην πρόσληψη του περιεχομένου και όχι σε γλωσσικές και γνωστικές διαδικασίες. Για την επίτευξη του συγκεκριμένου σκοπού διενεργήθηκε έρευνα δράσης, χωρισμένη σε δύο επιμέρους φάσεις. Στην πρώτη φάση της έρευνας έγινε η αποτίμηση της προϋπάρχουσας κατάστασης της τάξης, αναφορικά με τα υπό συζήτηση θέματα, και στη βάση των αποτελεσμάτων αυτής, σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε η δεύτερη φάση της έρευνας, για την οποία αναπτύχθηκε ειδικό διδακτικό υλικό.

Στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας διερευνήθηκαν οι τρόποι αξιοποίησης των στρατηγικών κατανόησης γραπτού λόγου στην Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή. Αναφορικά με τη ανάγνωση κειμένων στην Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, αυτή διαφοροποιήθηκε στη δεύτερη φάση της έρευνας δράσης. Η πρώτη διαφορά αφορούσε τη μεγάλωφονη ανάγνωση των κειμένων από έναν μαθητή κάθε φορά, στις διδασκαλίες του εκπαιδευτικού, έναντι της σιωπηρής, ατομικής ανάγνωσης μεγαλύτερου πλήθους κειμένων, η οποία υιοθετήθηκε στην έρευνα δράσης. Σύμφωνα με έρευνες, η αφιέρωση χρόνου στην πραγματική ανάγνωση κειμένων, είναι ένα από τα απαραίτητα συστατικά για την επιτυχή διδασκαλία της κατανόησης (Fielding & Pearson, 1994· Hayashi, 1999). Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε πρόσθετο διδακτικό υλικό, σε αντίθεση με τον εκπαιδευτικό της τάξης αλλά και τις έρευνες, σύμφωνα με τις οποίες το σχολικό εγχειρίδιο είναι το καθοριστικό μέσο διδασκαλίας του συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου ερευνών (Henke et al., 1999· Kinney-Sedgwick & Yochum, 1996· Russell III, 2010· Smith & Feathers, 1983· Spor & Schneider, 1998). Εν τέλει, σε αντίθεση με τις διδασκαλίες του εκπαιδευτικού, όπου η ανάγνωση γινόταν με στόχο τη γνωστοποίηση του περιεχομένου των κειμένων και τη μετέπειτα επεξήγησή τους από το δάσκαλο, στις ερευνητικές διδασκαλίες, αυτή είχε ως στόχο την εφαρμογή στρατηγικών κατανόησης.

Με βάση τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την πρώτη φάση της έρευνας δράσης, από τα οποία φάνηκε πως οι μαθητές χρησιμοποιούσαν κατά κύριο λόγο τοπικές στρατηγικές, ενώ εξέλειπε η διδασκαλία στρατηγικών κατανόησης στην τάξη, σχεδιάστηκε η δεύτερη φάση της έρευνας δράσης. Σε αυτή επιδιώχθηκε η διδασκαλία γενικών στρατηγικών κατανόησης. Στην επιλογή των γενικών στρατηγικών συνέβαλε και η εισαγωγική διδασκαλία της ερευνήτριας, όπου σε ερώτησή της για τους τρόπους που μπορεί κανείς να χρησιμοποιήσει για να αυξήσει την κατανόησή του, οι μαθητές ανέφεραν και πάλι περισσότερες τοπικές στρατηγικές, ενώ εξέλειπαν οι στρατηγικές που θα διδάσκονταν στις μετέπειτα διδασκαλίες. Σε έρευνα της Lahuerta (1998), όπου μελετήθηκαν οι αντιλήψεις ισπανόφωνου δείγματος μαθητών για τις αποτελεσματικότερες, σύμφωνα με αυτούς, στρατηγικές κατανόησης, αυτοί όχι μόνο επικεντρώνονταν στη χρήση των τοπικών στρατηγικών κατά την ανάγνωσή τους, αλλά τις αξιολογούσαν και ως αποτελεσματικότερες.

Οι γενικές στρατηγικές που εντάχθηκαν στις διδασκαλίες ήταν η πρόβλεψη, η ενεργοποίηση των προϋπαρχουσών γνώσεων, η παραγωγή ερωτήσεων και η περίληψη, για καθεμία από τις οποίες ακολουθήθηκε, με τυχόν προσαρμογές αναλόγως την ανταπόκριση της τάξης, το μοντέλο των Duke και Pearson (2002). Όπως φάνηκε από τα τελικά πρωτόκολλα μεγάλωφωνης σκέψης, οι ερευνητικές διδασκαλίες οδήγησαν σε αύξηση της χρήσης των γενικών στρατηγικών κατανόησης, τόσο σε συχνότητα εμφάνισης, όσο και σε ποικιλία, ενώ παρατηρήθηκε μία ταυτόχρονη μείωση της χρήσης των τοπικών στρατηγικών. Η εφαρμογή του μη παραμετρικού ελέγχου προσημασμένης διάταξης Wilcoxon, έδειξε πως οι διαφορές αυτές υπήρξαν στατιστικά σημαντικές για τη χρήση των γενικών στρατηγικών συνολικά για τα δύο κείμενα που δόθηκαν στους μαθητές. Όσον αφορά τις τοπικές στρατηγικές, η μείωσή τους ήταν στατιστικά σημαντική στη συνολική τους χρήση στα δύο κείμενα, αλλά και στο αφηγηματικό και πληροφοριακό κείμενο ξεχωριστά, πριν και μετά την εφαρμογή. Αρκετές είναι οι έρευνες στις οποίες πιστοποιείται η ανάδειξη της δυνατότητας τροποποίησης της ποικιλίας και της συχνότητας των στρατηγικών κατανόησης γραπτού κειμένου που χρησιμοποιούν οι μαθητές, έπειτα από κατάλληλη διδασκαλία (Bereiter & Bird, 1985· Boulware-Gooden et al., 2007· Brown et al., 1981· Carrell, 1998· Horibe, 1995· Medina, 2012· Reutzel et al., 2005· Varaprasad, 2006). Συγκεκριμένα, η σημαντική αύξηση των γενικών στρατηγικών κατανόησης και η μείωση της εξάρτησης από τις επί μέρους γλωσσικές μονάδες του κειμένου που παρατηρήθηκε μετά τη διεξαγωγή της

παρούσας έρευνας, συνάδει με μελέτες, στις οποίες έγινε ανάλογη σύγκριση δεδομένων πριν και μετά από διδασκαλία στρατηγικών (Medina, 2012· Salataci & Akyel, 2002). Χαρακτηριστικό είναι, επίσης, πως από τις τέσσερις στρατηγικές κατανόησης που διδάχθηκαν, μόνο η στρατηγική της ενεργοποίησης των προϋπαρχουσών γνώσεων σημείωσε στατιστικά σημαντική αυξημένη χρήση μετά την εφαρμογή των διδασκαλιών. Σε έρευνα του Horibe (1995) φάνηκε πως οι συμμετέχοντες φοιτητές, παρά την κατοχή σχετικών με το κείμενο γνώσεων, δεν γνώριζαν πώς να αξιοποιήσουν τη στρατηγική της ενεργοποίησης των γνώσεων αυτών και, επομένως, δεν προέβησαν στις κατάλληλες συνδέσεις. Στην παρούσα έρευνα αντιθέτως, οι μαθητές κατόρθωσαν να αξιοποιήσουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους, ενδεχομένως λόγω της συστηματικής διδασκαλίας που τους επέτρεψε την κατάκτηση της στρατηγικής.

Το δεύτερο ερώτημα της έρευνας συνίστατο σε τρία σκέλη και διερευνούσε την επιρροή της ένταξης των στρατηγικών κατανόησης γραπτού λόγου στην Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, ως προς το μαθησιακό αποτέλεσμα, την κινητοποίηση και τις στάσεις των μαθητών. Αυτές μελετήθηκαν συγκριτικά με τις απόψεις που εξέφρασαν οι μαθητές στην πρώτη φάση της έρευνας.

Ο σχεδιασμός των ερευνητικών παρεμβάσεων με βάση τη μαθητοκεντρική προσέγγιση και την προώθηση της οικοδόμησης της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές, συμπεριέλαβε την αύξηση της παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου από τα παιδιά. Στις διδασκαλίες που έγιναν από την ερευνήτρια, δόθηκε η ευκαιρία στους μαθητές να παραγάγουν προφορικό και γραπτό λόγο σε μεγαλύτερη έκταση και βάθος. Αναφορικά με τον προφορικό λόγο, αυξήθηκε τόσο λόγω του σχεδιασμού των διδασκαλιών, όσο και λόγω της πρωτοβουλίας των ίδιων μαθητών να μοιράζονται τις ιδέες τους. Η γραπτή παραγωγή υπήρξε, επίσης, μεγάλη, καθώς σημαντικό μέρος του μαθήματος καταλάμβανε η συμπλήρωση των φύλλων εφαρμογής των στρατηγικών. Διδασκαλίες στις οποίες δίνεται ο χώρος και χρόνος στους μαθητές για παραγωγή κειμένων όλων των ειδών, μπορούν να χαρακτηριστούν ως αποτελεσματικές, καθώς προάγουν την εκδήλωση του προσωπικού τους κόσμου (Alvermann, 2002).

Ένα ακόμα μαθησιακό αποτέλεσμα που παρατηρήθηκε ήταν ότι οι διαδικασίες που ακολουθούσαν οι μαθητές για την εφαρμογή των στρατηγικών κατανόησης δεν λειτούργησαν σε βάρος της κατάκτησης του περιεχομένου. Απεναντίας, οι μαθητές

σημείωσαν υψηλά επίπεδα ανάκλησης στα κείμενα που επεξεργάστηκαν, τόσο των κύριων ιδεών, όσο και των λεπτομερειών τους (Ogle, 1986· Pressley et al., 1989). Επιπροσθέτως, εντυπωσιακή ήταν η εξοικειώσή τους με τον τρόπο χρήσης των στρατηγικών που διδάχθηκαν. Οι μαθητές έμαθαν ταχύτατα και με ευκολία τον τρόπο χρήσης των στρατηγικών και μπόρεσαν να ανακαλέσουν και να εφαρμόσουν τις απαραίτητες διαδικασίες, όποτε τους ζητήθηκε, χωρίς τη βοήθεια της ερευνήτριας και συχνά με δική τους πρωτοβουλία. Το γεγονός αυτό πιστοποιεί την αυτονομία στη χρήση των στρατηγικών που μπορεί να κατακτηθεί μετά από κατάλληλη διδασκαλία (Cross & Paris, 1988· Massey & Heafner, 2004· Nolte & Singer, 1985· Ogle, 1986).

Επιπλέον, σημειώθηκαν διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις των μαθητών στα αρχικά και τελικά πρωτόκολλα μεγάλωφνης σκέψης. Σε αυτά που δόθηκαν στην πρώτη φάση της έρευνας δράσης, οι μαθητές φάνηκαν να δυσκολεύονται ιδιαίτερα στο πληροφοριακό κείμενο, στις ερωτήσεις κατανόησης του οποίου, αρκετές από τις απαντήσεις που έδωσαν δε θεωρήθηκαν εύστοχες. Στα πρωτόκολλα που δόθηκαν μετά τη διδασκαλία των στρατηγικών, σημειώθηκαν περισσότερες σωστές απαντήσεις. Αυτό αποδόθηκε στις δεξιότητες με τις οποίες εξοπλίστηκαν οι μαθητές από τις διδασκαλίες, ώστε να οικοδομούν μόνοι τους την κατανόησή τους και στις ευκαιρίες που τους δόθηκαν στις διδασκαλίες για απάντηση και παραγωγή ερωτήσεων όλων των ειδών. Τα αποτελέσματα αυτά συνάδουν με άλλες έρευνες στις οποίες μετά από διδασκαλία στρατηγικών, οι μαθητές σημείωσαν αυξημένη κατανόηση (Boulware-Gooden et al., 2007· Rosenshine et al., 1996).

Στο δεύτερο σκέλος του ίδιου ερευνητικού ερωτήματος αναζητήθηκαν οι στάσεις των μαθητών προς το γνωστικό αντικείμενο και τη διδασκαλία της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, οι οποίες διερευνήθηκαν και στην πρώτη φάση της έρευνας. Σε αυτές προστέθηκε η διερεύνηση των στάσεων προς τις στρατηγικές κατανόησης που διδάχθηκαν. Όπως φάνηκε από τις απαντήσεις των τελικών συνεντεύξεων, από τις ερευνητικές διδασκαλίες δεν επηρεάστηκε αρνητικά η στάση των μαθητών προς το γνωστικό αντικείμενο (Weible & Evans, 1984) και τη διδασκαλία της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Μετά τη διεξαγωγή της δεύτερης φάσης της έρευνας, οι θετικές στάσεις διατηρήθηκαν και ενισχύθηκαν ακόμα περισσότερο, καθώς για πρώτη φορά τη χαρακτήρισαν ορισμένοι μαθητές ως το πρώτο αγαπημένο τους μάθημα και απέδωσαν την αλλαγή αυτή στις διδασκαλίες της ερευνήτριας (Khaled, 2013). Ταυτόχρονα,

συνέχισαν να μην αναγνωρίζουν αρνητικά χαρακτηριστικά στο περιεχόμενό της ως γνωστικού αντικειμένου (Stodolsky et al., 1991), καθώς και να τη θεωρούν εξίσου χρήσιμη με τις αρχικές τους απαντήσεις.

Σε τρίτο επίπεδο εντοπίστηκαν οι στάσεις που διαμόρφωσαν οι μαθητές απέναντι στις στρατηγικές που διδάχθηκαν, όπως αυτές έγιναν εμφανείς μέσα από τις συνεντεύξεις και τις διδασκαλίες. Η στρατηγική της περίληψης ήταν αυτή που φάνηκε να αρέσει λιγότερο στην πλειοψηφία των μαθητών, ενώ αντίστοιχα η στρατηγική της πρόβλεψης ήταν αυτή που συγκέντρωσε την περισσότερη θετική αξιολόγηση. Ιδιαίτερα θετική ήταν, επίσης, η στάση προς την παραγωγή ερωτήσεων, ενώ η ενεργοποίηση των προϋπαρχουσών γνώσεων δίχασε τους μαθητές. Θετικό θεωρήθηκε το γεγονός πως οι μαθητές στο σύνολό τους ανέφεραν πως δεν αντιμετώπισαν σημαντικές δυσκολίες στη χρήση των στρατηγικών, αναγνώρισαν τη συμβολή τους στην κατανόηση των κειμένων και συνειδητοποίησαν τη δυνατότητα επαναχρησιμοποίησής τους σε άλλα γνωστικά αντικείμενα και πλαίσια. Στην παρούσα έρευνα δεν έγινε προσπάθεια διερεύνησης τη μεταφοράς των στρατηγικών που διδάχθηκαν, σε εκτός της έρευνας καταστάσεις, ωστόσο, αυτή συνιστά αποτέλεσμα άλλων ερευνών (De Corte et al., 2001). Σύμφωνα με τη Lahuerta (1998) η γνώση του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται και αξιολογούν οι μαθητές τις στρατηγικές κατανόησης, είναι σημαντική, καθώς επιτρέπει να τους δοθεί η κατάλληλη διδασκαλία και να αποκτήσουν αυτονομία, μεταγνώση και αυτορρύθμιση στη μάθησή τους.

Το τελευταίο σκέλος του ερευνητικού ερωτήματος επικεντρώθηκε στην κινητοποίηση των μαθητών κατά τη διδασκαλία της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Οι μαθητές διατήρησαν στις τελικές συνεντεύξεις την άποψη ότι είναι ένα ενδιαφέρον γνωστικό αντικείμενο, ενώ ενδιαφέρουσες χαρακτήρισαν και τις διδασκαλίες της ερευνήτριας. Ο Stevens (1980) ερευνώντας τη σχέση μεταξύ του ενδιαφέροντος πάνω σε θέματα και της κατανόησης κατέληξε στο συμπέρασμα πως το ενδιαφέρον για ένα θέμα αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την επίτευξη της κατανόησης στους μαθητές με υψηλή επίδοση. Αναφορικά με τη συμμετοχή των παιδιών, αυτή ήταν υψηλή πριν και μετά την εφαρμογή, ωστόσο φάνηκε να γίνεται ακόμα πιο έντονη στις ερευνητικές διδασκαλίες. Η επιθυμία για συμμετοχή εκφράστηκε και σε θεωρητικό επίπεδο στις συνεντεύξεις και ήταν ομόφωνη. Σύμφωνα με έρευνες, η διδασκαλία στρατηγικών κατανόησης γραπτού λόγου μπορεί να

βοηθήσει στην αύξηση της κινητοποίησης των μαθητών, καθώς τους προσφέρει τον έλεγχο της κατανόησής τους (Mezhoud, 2016· Santori & Belfatti, 2016).

Γενικότερα, η κατανόηση είναι μία διαδικασία η οποία μπορεί να καλλιεργηθεί αποτελεσματικά σε περιβάλλοντα υψηλής αλληλεπίδρασης μεταξύ δασκάλου και μαθητών αλλά και μαθητών μεταξύ τους (De Corte et al., 2001· Dole et al., 1991· Fielding & Pearson, 1994· Palinscar & Brown, 1984). Για τον λόγο αυτό, στην έρευνα δράσης επιχειρήθηκε να ενισχυθεί η αλληλεπίδραση μεταξύ όλων των συμμετεχόντων και να αναπτυχθούν όλα τα πιθανά κανάλια επικοινωνίας, γεγονός που επιτεύχθηκε σε σημαντικό βαθμό

Εν τέλει, αναδύθηκαν οι σκέψεις της ερευνήτριας για τις προκλήσεις που αντιμετώπισε, όπως αυτές προέκυψαν από την προσωπική της αφήγηση. Η κύρια δυσκολία με την οποία ήρθε αντιμέτωπη ήταν η διδακτική και ερευνητική της απειρία σε συνδυασμό με την εισαγωγή της σε ένα ξένο πλαίσιο και την απαιτητικότητα του εγχειρήματος που ανέλαβε. Η διδασκαλία στρατηγικών κατανόησης γραπτού λόγου δε συνιστά εύκολη διαδικασία, αλλά, αντιθέτως, απαιτεί κατανάλωση χρόνου και προσπάθειας μέχρι να εφαρμοστεί αποτελεσματικά (Bryant et al., 2001· Klapwijk, 2012· Reutzel et al., 2005· Stahl, 2004). Υπήρξαν στιγμές, επιπλέον, στις οποίες αισθάνθηκε την κούραση και την ανία ορισμένων μαθητών (Reutzel et al., 2005). Σε αυτές τις στιγμές, όπως και καθ' όλη τη διάρκεια των παρεμβάσεων, η ερευνήτρια πραγματοποιούσε συνεχείς αυτοαξιολογήσεις και αξιολογήσεις της ανατροφοδότησης που λάμβανε από τους μαθητές, οπότε και προσαρμοζε ανάλογα τις πρακτικές της (Dole et al., 1991). Ωστόσο, παρά τις όποιες αρχικές ανησυχίες και τα κωλύματα που συνάντησε, εντούτοις βίωσε τη συγκεκριμένη εμπειρία ως προσωπική και επαγγελματική ενδυνάμωση. Σε έρευνα της Klapwijk (2012), όπου διερευνήθηκε η πορεία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών κατά την προετοιμασία τους και τη μετέπειτα εφαρμογή στρατηγικών κατανόησης γραπτού λόγου στις διδασκαλίες τους, φάνηκε πως υπήρχαν απαιτητικά στάδια ανάπτυξης από τα οποία διέρχονταν, ωστόσο επέλθει η εξοικειώσή τους με αυτές.

8. Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα επιδιώχθηκε η καλλιέργεια στρατηγικών κατανόησης γραπτού λόγου στο γνωστικό αντικείμενο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Ε΄ Δημοτικού. Συγκεκριμένα διερευνήθηκε ο τρόπος με τον οποίο μπορεί να γίνει η αξιοποίηση των στρατηγικών στην Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, η επίδρασή τους στα μαθησιακά αποτελέσματα, τις στάσεις και την κινητοποίηση των μαθητών, καθώς και οι προκλήσεις που μπορεί να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει το παρόν εγχείρημα. Από τη μελέτη των δεδομένων των δύο φάσεων της έρευνας δράσης, υπό το πρίσμα της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, προκύπτουν τα εξής συμπεράσματα:

- Η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή είναι ένα γνωστικό αντικείμενο, στο οποίο δε συνιστά συνήθη πρακτική των εκπαιδευτικών η διδασκαλία και χρήση στρατηγικών κατανόησης γραπτού λόγου. Επιπλέον, δεν προβλέπεται η ύπαρξή τους από το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Ωστόσο, όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, είναι εφικτή η αποτελεσματική ενσωμάτωση στρατηγικών κατανόησης γραπτού λόγου. Τα γλωσσικά μαθήματα δεν είναι τα μοναδικά στα οποία μπορούν να καλλιεργηθούν στρατηγικές κατανόησης, αλλά αντιθέτως η διδασκαλία τους μπορεί να διαχυθεί με επιτυχία και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα (Neufeld, 2005).
- Μέσω κατάλληλα σχεδιασμένης διδασκαλίας στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, καθίσταται εφικτή η σημαντική τροποποίηση των στρατηγικών κατανόησης γραπτού λόγου, που χρησιμοποιούν οι μαθητές. Όπως έδειξαν τα αποτελέσματα της έρευνας, μετά το πέρας των παρεμβάσεων, αυξήθηκε το ρεπερτόριο και η συχνότητα των γενικών στρατηγικών κατανόησης και μειώθηκε η χρήση των τοπικών στρατηγικών (Medina, 2012· Salataci & Akyel, 2002).
- Η καλλιέργεια στρατηγικών κατανόησης γραπτού λόγου στην Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή μπορεί να επιδράσει θετικά στα μαθησιακά αποτελέσματα που σημειώνονται στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Ειδικότερα, όπως

φάνηκε από τα αποτελέσματα της έρευνας, συνδράμει στην αύξηση της παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου, στη βελτίωση της ανάκλησης και της κατανόησης και στην δημιουργία αυτόνομων μαθητών, που είναι οι ίδιοι υπεύθυνοι για την κατανόησή τους και δεν εξαρτώνται μόνο από τις επεξηγήσεις του εκπαιδευτικού (Massey & Heafner, 2004).

- Εκτός από τα βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα, η ενσωμάτωση από τον εκπαιδευτικό της διδασκαλίας στρατηγικών κατανόησης γραπτού λόγου μπορεί να έχει θετική επιρροή στις στάσεις των μαθητών προς τη διδασκαλία και τη φύση των γνωστικού αντικείμενου (Khaled, 2013). Ταυτόχρονα, οι μαθητές διαμορφώνουν στάσεις απέναντι στις ίδιες τις στρατηγικές που τους διδάσκονται, ενώ όπως φάνηκε από τα παρόντα δεδομένα, είναι σε θέση να αναγνωρίσουν την αξία τους και τη δυνατότητα χρήσης τους σε άλλα πλαίσια και γνωστικά αντικείμενα.
- Ανάλογα θετικά αποτελέσματα από τη διδασκαλία στρατηγικών κατανόησης, είναι δυνατόν να επέλθουν και στην κινητοποίηση των μαθητών κατά τη διδασκαλία της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής (Mezhoud, 2016· Santori & Belfatti, 2016), καθώς φάνηκε πως συνέβαλε στην αυξημένη συμμετοχή, ακόμα και των λιγότερο κινητοποιημένων μαθητών.
- Για τον εκπαιδευτικό η καλλιέργεια στρατηγικών κατανόησης γραπτού λόγου είναι ένα έργο που συνεπάγεται πλήθος προκλήσεων, σχετικές με τη δική του ετοιμότητα και επάρκεια, όσο και με την ανταπόκριση των μαθητών του (Reutzel et al., 2005). Ωστόσο, η υιοθέτηση της μεθόδου της έρευνας-δράσης μπορεί να του προσφέρει την κατάλληλη οπτική στην ανατροφοδότηση που λαμβάνει από τις πράξεις του, ώστε να ενισχύσει την αποτελεσματικότητά τους και να οδηγήσει σε προσωπική του ενδυνάμωση.

Η παρούσα έρευνα, αναμφισβήτητα, χαρακτηρίζεται από ορισμένους περιορισμούς. Καταρχάς, ο αριθμός των συμμετεχόντων υπήρξε αρκετά μικρός, γεγονός που δεν επιτρέπει τη γενίκευση των ευρημάτων και περιορίζει την αξιοπιστία της έρευνας και την ισχύ των ισχυρισμών που παρατίθενται. Η ύπαρξη μεγαλύτερου αριθμού παιδιών θα προσέδιδε μεγαλύτερη αξιοπιστία στις στατιστικές αναλύσεις που

διενεργήθηκαν. Ως επιπλέον περιορισμοί μπορούν να χαρακτηριστούν το σύντομο χρονικό διάστημα που διήρκησε η έρευνα, η απουσία επανελέγχου, μετά από κατάλληλο χρονικό διάστημα, της διατήρησης των αποτελεσμάτων, καθώς και η ύπαρξη μόνο δύο κύκλων δράσης. Επιπροσθέτως, δεν αξιοποιήθηκε κάποιο σταθμισμένο εργαλείο για την αξιόπιστη αξιολόγηση της κατανόησης των μαθητών στα κείμενα που τους δόθηκαν στα πρωτόκολλα μεγαλόφωνης σκέψης, αλλά αυτή βασίστηκε αποκλειστικά στην προσωπική κρίση της ερευνήτριας, με βάση τα κριτήρια που η ίδια όρισε. Ένας ακόμα περιορισμός αφορά τα αποτελέσματα των πρωτόκολλων μεγαλόφωνης σκέψης, τα οποία, παρόλο που θεωρούνται αποτελεσματική μέθοδος αποκάλυψης των γνωστικών διαδικασιών που χρησιμοποιούνται (Cromley & Azevedo, 2006), εντούτοις, ενδεχομένως να μη λεκτικοποιούνται όλες οι σκέψεις των υποκειμένων ανεξαιρέτως (Block, 1986). Εν τέλει, η αναγνώριση και ονομασία των στρατηγικών που αξιοποίησαν οι μαθητές στα πρωτόκολλα, πραγματοποιήθηκε με βάση την προσωπική αντίληψη της ερευνήτριας, γεγονός που καθιστά τα αποτελέσματα εξαιρετικά υποκειμενικά.

Με βάση τα αποτελέσματα και τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας παρατίθενται οι ακόλουθες προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση. Καταρχάς, αντίστοιχες έρευνες με μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων και μεγαλύτερη χρονική διάρκεια, θα προσφέρουν μεγαλύτερη αξιοπιστία στα ποσοτικά και ποιοτικά αποτελέσματα. Θα είχε, επίσης, ενδιαφέρον να πραγματοποιηθεί διερεύνηση και στα αντίστοιχα γνωστικά αντικείμενα της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπου είναι διαφορετικό το πλαίσιο και διαφορετικές, ενδεχομένως, οι στάσεις των μαθητών απέναντι στα επιμέρους μαθήματα. Επιπροσθέτως, θα μπορούσαν να μελετηθούν τα αποτελέσματα άλλων στρατηγικών κατανόησης γραπτού λόγου, πέραν αυτών που επελέγησαν για την παρούσα έρευνα. Καταληκτικά, υπό το πρίσμα της υπόθεσης ότι η διδασκαλία στρατηγικών κατανόησης δεν αφορά αποκλειστικά το γλωσσικό μάθημα, είναι ενδιαφέρουσα η διερεύνηση της ενσωμάτωσής τους στα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα που προβλέπονται στην υποχρεωτική εκπαίδευση και, όπως η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, απαιτούν και αυτά την κατανόηση γραπτού λόγου από τους μαθητές.

Αναφορές

- Alvermann, D. E. (2002). Effective Literacy Instruction for Adolescents. *Journal of Literacy Research*, 34(2), σσ. 189-208.
- Alvermann, D. E., O'Brien, D. G., & Dillon, D. R. (1990). What Teachers Do When They Say They're Having Discussions of Content Area Reading Assignments: A Qualitative Analysis. *Reading Research Quarterly*, 25(4), σσ. 296-322.
- Alvermann, D. E., Young, J. P., Weaver, D., Hinchman, K. A., Moore, D. W., Phelps, S. F., . . . Zalewski, P. (1996). Middle and high school students' perceptions of how they experience text-based discussions: A multicase study. *Reading Research Quarterly*, 31(3), σσ. 244–267.
- Anderson, N. J. (1991). Individual Differences in Strategy Use in Second Language Reading and Testing. *The Modern Language Journal*, 75(4), σσ. 460-472.
- Anderson, R. C. (1994). *Πως να δημιουργήσουμε ένα έθνος από αναγνώστες: από την ψυχολογία της ανάγνωσης στην εκπαιδευτική πρακτική*. (Σ. Βοσνιάδου, Επιμ., & Α. Αρχοντίδου, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Babbs, P. J. (1984). Monitoring Cards Help Improve Comprehension. *The Reading Teacher*, 38(2), σσ. 200-204.
- Barani, M., & Karimnia, A. (2014). An investigation into translation students' English reading comprehension skills and strategies: a cross-sectional study. *Elixir Linguistics & Translation*, 73, σσ. 26257-26262.
- Barry, A. L. (2002). Reading Strategies teachers say they use. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 46(2), σσ. 132–141.
- Bereiter, C., & Bird, M. (1985). Use of Thinking Aloud in Identification and Teaching of Reading Comprehension Strategies. *Cognition and Instruction*, 2(2), σσ. 131-156.
- Blachowicz, C., & Ogle, D. (2008). *Reading Comprehension: Strategies for Independent Learners*. New York: Guilford.
- Block, E. L. (1986). The Comprehension Strategies of Second Language Readers. *Teachers of English to Speakers of Other Languages Quarterly*, 20(3), σσ. 463-494.

- Block, E. L. (1992). See How They Read: Comprehension Monitoring of L1 and L2 Readers. *Teachers of English to Speakers of Other Languages Quarterly*, 26(2), σσ. 319-343.
- Boulware-Gooden, R., Carreker, S., Thornhill, A., & Joshi, R. M. (2007). Instruction of Metacognitive Strategies Enhances Reading Comprehension and Vocabulary Achievement of Third-Grade Students. *The Reading Teacher*, 61(1), σσ. 70–77.
- Breuer, J. (2012). Ανάγνωση: Διερευνώντας το ευρύτερο πλαίσιο. Στο Φ. Παπαδημητρίου (Επιμ.), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις του γλωσσικού γραμματισμού: Από τη γνωστική προσέγγιση στο διευρυμένο πλαίσιο των νέων γραμματισμών* (σσ. 25-75). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Brown, A. L., Campione, J. C., & Day, J. D. (1981). Learning to Learn: On Training Students to Learn from Texts. *Educational Researcher*, 10(2), σσ. 14-21.
- Bryant, D. P., Linan-Thompson, S., Ugel, N., Hamff, A., & Hougen, M. (2001). The Effects of Professional Development for Middle School General and Special Education Teachers on Implementation of Reading Strategies in Inclusive Content Area Classes. *Learning Disability Quarterly*, 24(4), σσ. 251-264.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2007). Reading Comprehension Difficulties: Correlates, Causes, and Consequences. Στο K. Cain, & J. Oakhill (Επιμ.), *Children's Comprehension Problems in Oral and Written Language: A Cognitive Perspective* (σσ. 41-75). New York: The Guilford Press.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: Falmer.
- Carrell, P. L. (1989). Metacognitive Awareness and Second Language Reading. *The Modern Language Journal*, 73(2), σσ. 121-134.
- Carrell, P. L. (1998). Can reading strategies be successfully taught? *Australian Review of Applied Linguistics*, 21(1), σσ. 1–20.
- Chamot, A. U. (2005). Language learning strategy instruction: Current Issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*(25), σσ. 112–130.

- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (3η εκδ.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Cromley, J. G., & Azevedo, R. (2006). Self-report of reading comprehension strategies: What are we measuring? *Metacognition Learning*(1), σσ. 229–247.
- Cross, D. R., & Paris, S. G. (1988). Developmental and Instructional Analyses of Children's Metacognition and Reading Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 80(2), σσ. 131-142.
- De Corte, E., Verschaffel, L., & Van De Ven, A. (2001). Improving text comprehension strategies in upper primary school children: A design experiment. *British Journal of Educational Psychology*(71), σσ. 531-559.
- Dole, J. A., Duffy, G. G., Roehler, L. R., & Pearson, P. D. (1991). Moving From the Old to the New: Research on Reading Comprehension Instruction. *Review of Educational Research*, 61(2), σσ. 239-264.
- Dornyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. New York: Oxford University Press.
- Duffy, G. G. (2002). The case for direct explanation of strategies. Στο C. C. Block, & M. Pressley (Επιμ.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (σσ. 28-41). New York: The Guilford Press.
- Duffy, G., & Roehler, L. R. (1987). Teaching reading skills as strategies. *The Reading Teacher*(40), σσ. 414-418.
- Duke, N. K. (2005). Comprehension of What for What: Comprehension as a Nonunitary Construct. Στο S. G. Paris, & S. A. Stahl (Επιμ.), *Children's Reading Comprehension and Assessment* (σσ. 93-104). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. Στο A. E. Farstrup, & S. J. Samuels (Επιμ.), *What research has to say about reading instruction* (3η εκδ., σσ. 205–242). Newark, DE: International Reading Association.

- Durkin, D. (1978). What Classroom Observations Reveal about Reading Comprehension Instruction. *Reading Research Quarterly*, 14(4), σσ. 481-533.
- El-Dinary, P. B. (2002). Challenges of Implementing Transactional Strategies Instruction for Reading Comprehension. Στο C. C. Block, & M. Pressley (Επιμ.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (σσ. 201-215). New York: The Guilford Press.
- Elliott, S. N., Kratochwill, T. R., Littlefield-Cook, J., & Travers, J. F. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: αποτελεσματική διδασκαλία αποτελεσματική μάθηση* (3η εκδ.). (Α. Λεονταρή, Ε. Συγκολλίτου, Επιμ., Μ. Σόλμαν, & Φ. Καλύβα, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Fielding, L. G., & Pearson, P. D. (1994). Synthesis of Research / Reading Comprehension: What Works. *Teaching for Understanding*, 51(5), σσ. 62-68.
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P., & Baker, S. (2001). Teaching Reading Comprehension Strategies to Students With Learning Disabilities: A Review of Research. *Review of Educational Research*, 71(2), σσ. 279-320.
- Gourgey, A. F. (2012). Η Μεταγνώση στη Διδασκαλία Βασικών Δεξιοτήτων. Στο Φ. Παπαδημητρίου (Επιμ.), *Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις του Γλωσσικού Γραμματισμού: Από τη Γνωστική Προσέγγιση στο Διευρυμένο Πλαίσιο των Νέων Γραμματισμών* (σσ. 189-202). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Graesser, A. C. (2007). An Introduction to Strategic Reading Comprehension. Στο D. S. McNamara (Επιμ.), *Reading Comprehension Strategies: Theories, Interventions, and Technologies* (σσ. 3-26). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Guszk, F. J. (1967). Teacher Questioning and Reading. *The Reading Teacher*, 21(3), σσ. 227-234.
- Guthrie, J. T., & Ozgungor, S. (2002). Instructional Contexts for Reading Engagement. Στο C. C. Block, & M. Pressley (Επιμ.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (σσ. 275-288). New York: The Guilford Press.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2005). Roles of Motivation and Engagement in Reading Comprehension Assessment. Στο S. G. Paris, & S. A. Stahl (Επιμ.), *Children's*

- Reading Comprehension and Assessment*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hall, L. A. (2005). Teachers and content area reading: Attitudes, beliefs and change. *Teaching and Teacher Education*, 21, σσ. 403–414.
- Harris, A. J., & Sipay, E. R. (1985). *How To Increase Reading Ability - A Guide to Developmental and Remedial Methods* (8η εκδ.). New York: Longman.
- Harvey, S., & Goudvis, A. (2007). *Strategies that Work: Teaching Comprehension for Understanding and Engagement* (2η εκδ.). Portland, Maine: Stenhouse Publishers.
- Hayashi, K. (1999). Reading Strategies and Extensive Reading in Efl Classes. *RELC Journal* , 30(2), σσ. 114-132.
- Henke, R., Chen, X., & Goldman, G. (1999). *What happens in the classroom? Instructional practices in elementary and secondary schools, 1994-95*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Her Majesty's Inspectors. (1994). The entitlement curriculum. Στο B. Moon, & A. S. Mayes (Επιμ.), *Teaching and Learning in the Secondary School* (σσ. 232-240). London and New York: Routledge.
- Horibe, H. (1995). An Inquiry into Reading Comprehension Strategies through Think-aloud Protocols. *Japan Association for Language Teaching*, 17(2), σσ. 180-196.
- Howe, M. E., Grierson, S. T., & Richmond, M. G. (1997). A comparison of teachers' knowledge and use of content reading strategies in the primary grades. *Reading Research and Instruction*, 36(4), σσ. 305-324.
- Jackson, F. R., & Cunningham, J. W. (1994). Investigating secondary content teachers' and preservice teachers' conceptions of study strategy instruction, , 34:2,. *Reading Research and Instruction*, 34(2), σσ. 111-135.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (Επιμ.). (1988). *The action research planner*. Victoria, Australia: Deakin University Press.
- Khaled, A. F. (2013). Jordanian Students' Attitudes Toward Social Studies Education. *The Journal of International Social Research*, 6(24), σσ. 227-236.

- Kinney-Sedgwick, M., & Yochum, N. (1996). Content area literacy instruction: Viewpoints of elementary teachers and literacy professors. *Reading Research and Instruction*, 35(4), σσ. 298-314.
- Kintsch, W., & Kintsch, E. (2005). Comprehension. Στο S. G. Paris, & S. A. Stahl (Επιμ.), *Children's Reading Comprehension and Assessment* (σσ. 71-92). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Klapwijk, N. M. (2012). Reading strategy instruction and teacher change: implications for teacher training. *South African Journal of Education*(32), σσ. 191-204.
- Koshy, V. (2005). *Action Research for Improving Practice: A Practical Guide*. London: SAGE.
- Lahuerta, A. C. (1998). L2 Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies and its Relationship to Reading Comprehension. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 5, σσ. 109-130.
- Mackey, A., & Gass, S. M. (2005). *Second language research: methodology and design*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Manoli, P. G. (2013). *Developing Reading Strategies in Elementary EFL Classrooms*. Διδακτορική διατριβή. University of Thessaly, Volos.
- Massey, D. D., & Heafner, T. L. (2004). Promoting Reading Comprehension in Social Studies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(1), σσ. 26-40.
- McKeown, M. G., Beck, I. L., & Sandora, A. C. (1996). Questioning the Author: An Approach to Developing Meaningful Classroom Discourse. Στο M. F. Graves, P. van den Broek, & B. M. Taylor (Επιμ.), *The First R: Every Child's Right to Read* (σσ. 97-119). New York: Teachers College Press.
- McNamara, D. S., O' Reilly, T., Rowe, M., Boonthum, C., & Levinstein, I. (2007). iSTART: A web-based tutor that teaches self-explanation and metacognitive reading strategies. Στο D. S. McNamara (Επιμ.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions and technologies* (σσ. 397-420). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- McNamara, D. S., Ozuro, Y., Best, R., & O' Reilly, T. (2007). The 4-Pronged Comprehension Strategy Framework. Στο D. S. McNamara (Επιμ.), *Reading*

- comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies* (σσ. 465-496). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2002). *Action Research: Principles and Practice* (2η εκδ.). London: Routledge.
- Medina, S. L. (2012). Effects of Strategy Instruction in an EFL Reading Comprehension Course: A Case Study. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 14(1), σσ. 79-89.
- Merry, R. (1997). Cognitive development 7-11: The learning relationship in the junior years. Στο N. Kitson, & R. Merry (Επιμ.), *Teaching in the Primary School: A Learning Relationship* (σσ. 48-64). New York: Routledge.
- Mezhoud, S. (2016). The Effect of Teaching Reading Strategies on the Students' Motivation to Read in English. *Revue Sciences Humaines*(44), σσ. 21- 39.
- Mills, G. E. (2007). *Action Research: A Guide for the Teacher Researcher* (3η εκδ.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Narvaez, D. (2002). Individual Differences That Influence Reading Comprehension. Στο C. i.-b. practices, C. C. Block, & M. Pressley (Επιμ.). New York: The Guilford Press.
- Ness, M. K. (2016). Reading Comprehension Strategies in Secondary Content Area Classrooms: Teacher Use of and Attitudes Towards Reading Comprehension Instruction. *Reading Horizons*, 55(1).
- Neufeld, P. (2005). Comprehension instruction in content area classes. *The Reading Teacher*, 59(4), σσ. 302–312.
- Nolte, R. Y., & Singer, H. (1985). Active Comprehension: Teaching a Process of Reading Comprehension and Its Effects on Reading Achievement. *The Reading Teacher*, 39(1), σσ. 24-31.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oakhill, J., & Cain, K. (2007). Issues of Causality in Children's Reading Comprehension. Στο D. S. McNamara (Επιμ.), *Reading Comprehension*

- Strategies: Theories, Interventions, and Technologies* (σσ. 47-71). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ogle, D. M. (1986). K-W-L: A Teaching Model That Develops Active Reading of Expository Text. *The Reading Teacher*, 39(6), σσ. 564-570.
- Ogle, D., & Blachowicz, C. (2002). Beyond Literature Circles: Helping Students Comprehend Informational Texts. Στο C. C. Block, & M. Pressley (Επιμ.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (σσ. 259-274). New York: The Guilford Press.
- Ogle, D., Klemp, R., & McBride, B. (2007). *Building literacy in social studies: Strategies for improving comprehension and critical thinking*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Palincsar, A., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*(1), σσ. 117-175.
- Paris, S. G., Carpenter, R. D., Paris, A. H., & Hamilton, E. E. (2005). Spurious and Genuine Correlates of Children's Reading Comprehension. Στο S. G. Paris, & S. A. Stahl (Επιμ.), *Children's reading comprehension and assessment* (σσ. 131-160). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pearson, D. P., & Hamm, D. N. (2005). The Assessment of Reading Comprehension: A Review of Practices-Past, Present, and Future. Στο S. G. Paris, & S. A. Stahl (Επιμ.), *Children's Reading Comprehension and Assessment* (σσ. 13-69). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pressley, M. (2002). Comprehension Strategies Instruction: A Turn-of-the-Century Status Report. Στο C. C. Block, & M. Pressley (Επιμ.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (σσ. 11-27). New York: The Guilford Press.
- Pressley, M., Johnson, C. J., Symons, S., McGoldrick, J. A., & Kurita, J. A. (1989). Strategies That Improve Children's Memory and Comprehension of Text. *The Elementary School Journal*, 90(1), σσ. 3-32.

- Reutzel, D. R., Smith, J. A., & Fawson, P. C. (2005). An evaluation of two approaches for teaching reading comprehension strategies in the primary years using science information texts. *Early Childhood Research Quarterly*(20), σσ. 276–305.
- Rosenshine, B., Meister, C., & Chapman, S. (1996). Teaching Students to Generate Questions: A Review of the Intervention Studies. *Review of Educational Research*, 66(2), σσ. 181-221.
- Russell III, W. B. (2010). Teaching Social Studies in the 21st Century: A Research Study of Secondary Social Studies Teachers' Instructional Methods and Practices. *Action in Teacher Education*, 32(1), σσ. 65-72.
- Salataci, R., & Akyel, A. (2002). Possible Effects of Strategy Instruction on L1 and L2 Reading. *Reading in a Foreign Language*, 14(1), σσ. 1-17.
- Santori, D., & Belfatti, M. (2016). Do Text-Dependent Questions Need to Be Teacher-Dependent? Close Reading From Another Angle. *The Reading Teacher*, 70(6), σσ. 649–657.
- Sinatra, G. M., Brown, K. J., & Reynolds, R. E. (2002). Implications of Cognitive Resource Allocation for Comprehension Strategies Instruction. Στο C. C. Block, & M. Pressley (Επιμ.), *Comprehension Instruction: research-based best practices* (σσ. 62-76). New York: The Guilford Press.
- Smith, F. R., & Feathers, K. M. (1983). Teacher and Student Perceptions of Content Area Reading. *Journal of Reading*, 26(4), σσ. 348-354.
- Snow, C. (2002). *Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. Santa Monica, CA: RAND Corporation. Ανάκτηση από https://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1465.html
- Spink, J. (1990). *Τα παιδιά ως αναγνώστες*. (Κ. Ντελόπουλος, Μεταφρ.) Αθήνα: Καστανιώτη.
- Spor, M. W., & Schneider, B. K. (1998). Content reading strategies: What teachers know, use, and want to learn. *Reading Research and Instruction*, 38(3), σσ. 221-231.

- Spor, M. W., & Schneider, B. K. (2001). A Quantitative Description of the Content Reading Practices of Beginning Teachers. *Reading Horizons*, 41(4), σσ. 257-273.
- Stahl, K. A. (2004). Proof, practice, and promise: Comprehension strategy instruction in the primary grades. *The Reading Teacher*, 57(7), σσ. 598–609.
- Stahl, S. A., & Hiebert, E. H. (2005). The "Word Factors": A Problem for Reading Comprehension Assessment. Στο S. G. Paris, & S. A. Stahl (Επιμ.), *Children's Reading Comprehension and Assessment* (σσ. 161-186). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stevens, K. (1980). The Effect of Topic Interest on the Reading Comprehension of Higher Ability Students. *Source: The Journal of Educational Research*, 73(6), σσ. 365-368.
- Stodolsky, S. S., Salk, S., & Glaessner, B. (1991). Student Views About Learning Math and Social Studies. *American Educational Research Journal*, 28(1), σσ. 89-116.
- Sweet, A. P. (2005). Assessment of Reading Comprehension: The RAND Reading Study Group Vision. Στο S. G. Paris, & S. A. Stahl (Επιμ.), *Children's Reading Comprehension and Assessment* (σσ. 3-12). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tovani, C. (2000). *I read it, but i don't get it: Comprehension strategies for adolescent readers*. Portland. Maine: Stenhouse Publishers.
- Trabasso, T., & Bouchard, E. (2002). Teaching readers how to comprehend text strategically. Στο C. C. Block, & M. Pressley (Επιμ.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (σσ. 176-200). New York: The Guilford Press.
- Tracey, D. H., & Morrow, L. M. (2002). Preparing Young Learners for Successful Reading Comprehension: Laying the Foundation. Στο C. C. Block (Επιμ.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (σσ. 219-233). New York: The Guilford Press.
- Ulusoy, M., & Dedeoglu, H. (2011). Content Area Reading and Writing: Practices and Beliefs. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(4), σσ. 1-17.

- van den Broek, P., Kendeou, P., Kremer, K., Lynch, J., Butler, J., White, M. J., & Lorch, E. P. (2005). Assessment of Comprehension Abilities in Young Children. Στο S. G. Paris, & S. A. Stahl (Επιμ.), *Children's Reading Comprehension and Assessment* (σσ. 107-130). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Varaprasad, C. (2006). Reading strategies: Caught or taught? *Reflections on English Language Teaching*, 5(2), σσ. 63-86.
- Weible, T., & Evans, C. S. (1984). Elementary Students' Perceptions of Social Studies. *The Social Studies*, 75(6), σσ. 244-247.
- Wendy, K., & Fernandes, C. (1994). What do students think about school? Στο B. Moon, & A. S. Mayes (Επιμ.), *Teaching and Learning in the Secondary School* (σσ. 94-102). London and New York: Routledge.
- Young, D. J., & Oxford, R. (1997). A gender-related analysis of strategies used to process written input in the native language and a foreign language. *Applied Language Learning*(8), σσ. 43-73.
- Βάμβουκας, Μ. Ι. (1984). *Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της κατανόησης των αναγνωσμάτων*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Βάμβουκας, Μ. Ι. (2004). *Θέματα ψυχοπαιδαγωγικής της ανάγνωσης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Βάμβουκας, Μ. Ι. (2008). Η κατανόηση κειμένων μοντέλα και παράγοντες κατανόησης. *Σύγχρονη Κοινωνία Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία*(1), σσ. 7-22.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι & Γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.
- Πόρποδας, Κ. Δ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Ράπτης, Ν. Σ. (1980). *Μορφο-μεθοδολογικά στοιχεία για τα μαθήματα του Παραμυθιού, της Ιστορίας και της Αγωγής του Πολίτη: Ειδική διδακτική*. Αθήνα: [Ν. Σ. Ράπτης,].
- ΡΙζούλη, Θ. (2013). *Η συμβολή των γνωστικών στρατηγικών της περίληψης και της γραφικής αναπαράστασης δομής κειμένου στη βελτίωση της κατανόησης και της χρήσης των στρατηγικών: ένα πρόγραμμα παρέμβασης σε Έλληνες φοιτητές στο*

μάθημα της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Σαραφίδου, Γ. (2011). *Συνάρθρωση Ποσοτικών & Ποιοτικών Προσεγγίσεων: Η Εμπειρική Έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.

ΥΠΕΠΘ. (2007). *Πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης σχολικού έτους 2007-2008: Οδηγίες για τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ. Ανάκτηση από http://ekfe.kil.sch.gr/docs/didak_odigies_07_08.pdf

ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Στο ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης* (σσ. 230-235). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Π.Ι.

ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. (2003). Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Στο ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης* (σσ. 235-250). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Π.Ι.

ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. (2003). Γενικό Μέρος. Στο ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης* (σσ. 2-13). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Π.Ι.

ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. (2003). *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή Ε' Δημοτικού: Βιβλίο δασκάλου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. (2003). *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή Ε' Δημοτικού: Βιβλίο μαθητή*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Χατζηγεωργίου, Γ. (2009). Προσανατολισμοί και φιλοσοφικές βάσεις των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Στο Η. Ματσαγούρας, *Εισαγωγή στις επιστήμες της Παιδαγωγικής: Εναλλακτικές προσεγγίσεις και διδακτικές προεκτάσεις* (σσ. 87-108). Αθήνα: Gutenberg.

Παραρτήματα

Παράρτημα 1: Πίνακας περιγραφής του περιεχομένου του σχολικού εγχειριδίου

Πίνακας 12 Περιεχόμενο σχολικού εγχειριδίου				
Ενότητα Α				
Κεφάλαια	Είδος κειμένων	Είδος δραστηριοτήτων	Ικανότητες που εμπλέκονται	
Που ανήκω;	Πληροφοριακά Σκίτσα με κείμενο	Ερωτήσεις Συζήτηση Γραπτή έκφραση Αντιστοίχιση	Παρατήρηση, περιγραφή, διατύπωση συμπερασμάτων	
Τα ονόματα είναι κάτι περισσότερο από λέξεις...	Αφηγηματικά Πληροφοριακά Σκίτσα με κείμενο	Ερωτήσεις Συζήτηση Αντιστοίχιση Συμπλήρωση κενών Σωστό-λάθος	Συζήτηση, σύγκριση, ανάλυση – σύνθεση, ανάπτυξη κριτικής σκέψης, αποσαφήνιση αξιών, διατύπωση συμπερασμάτων	
Ζούμε όλοι μαζί στην Ελλάδα	Αφηγηματικά Πληροφοριακά Σκίτσα με κείμενο	Ερωτήσεις Συζήτηση Γραπτή έκφραση	Παρατήρηση, συζήτηση, σύγκριση, ανάλυση – σύνθεση, διατύπωση συμπερασμάτων.	
Περικλής, πολίτης Αθηναίος...	Αφηγηματικά Πληροφοριακά Σκίτσα με κείμενο	Συζήτηση Εξαγωγή συμπερασμάτων Σύγκριση Γραπτή έκφραση	Σύγκριση, ανάλυση – σύνθεση, ανάπτυξη κριτικής σκέψης, διατύπωση συμπερασμάτων	
Το κράτος και το έθνος	Πληροφοριακά Σκίτσα με κείμενο	Ερωτήσεις Συζήτηση Σύγκριση Γραπτή έκφραση	Συζήτηση, σύγκριση, ανάλυση – σύνθεση, ανάπτυξη κριτικής σκέψης, αποσαφήνιση αξιών, επικοινωνία, αποδοχή της διαφορετικότητας, δόμηση εννοιών	
Είμαστε πολίτες της Ελλάδας, της Ευρώπης και του κόσμου	Πληροφοριακά Σκίτσα με κείμενο	Ερωτήσεις Γραπτή έκφραση	Σύγκριση, ανάλυση – σύνθεση, ανάπτυξη κριτικής σκέψης, αποσαφήνιση αξιών, επικοινωνία, αλλαγή στάσεων, συμμετοχή, δράση .	
Είναι και δική μου δουλειά;	Αφηγηματικά Πληροφοριακά Σκίτσα με κείμενο	Ερωτήσεις Συζήτηση Γραπτή έκφραση Συμπλήρωση κενών	Σύγκριση, ανάλυση – σύνθεση, ανάπτυξη κριτικής σκέψης, αποσαφήνιση αξιών, επικοινωνία, αλλαγή	

			στάσεων, συμμετοχή, δράση .
Τι έμαθα ως τώρα;	Πληροφοριακά	Γραπτή έκφραση Αντιστοίχιση Συμπλήρωση κενών Σωστό-λάθος	
Ενότητα Β			
Γνωρίζουμε τα δικαιώματά, αναλαμβάνουμε τις υποχρεώσεις μας	Αφηγηματικά Πληροφοριακά Σκίτσα με κείμενο	Ερωτήσεις Συζήτηση Γραπτή έκφραση Αντιστοίχιση Συμπλήρωση κενών	Αξιολόγηση – αξιοποίηση πληροφοριών, εξαγωγή - διατύπωση συμπερασμάτων, δυνατότητα γενίκευσης-εφαρμογής και σε άλλες περιπτώσεις
Υπερασπιζόμαστε τα δικαιώματά μας	Αφηγηματικά Πληροφοριακά Σκίτσα με κείμενο	Ερωτήσεις Συζήτηση Γραπτή έκφραση Συμπλήρωση κενών	Αξιολόγηση – αξιοποίηση πληροφοριών, εξαγωγή - διατύπωση συμπερασμάτων, δυνατότητα γενίκευσης-εφαρμογής και σε άλλες περιπτώσεις
Η ελληνική πολιτεία προστατεύει τα δικαιώματά μας	Αφηγηματικά Πληροφοριακά Σκίτσα με κείμενο	Ερωτήσεις Συζήτηση Γραπτή έκφραση	Αξιολόγηση – αξιοποίηση πληροφοριών, εξαγωγή - διατύπωση συμπερασμάτων, δυνατότητα γενίκευσης-εφαρμογής και σε άλλες περιπτώσεις
Τι έμαθα ως τώρα;	Πληροφοριακά	Γραπτή έκφραση Αντιστοίχιση Συμπλήρωση κενών	
Ενότητα Γ			
Τι είναι δημοκρατία;	Αφηγηματικά Πληροφοριακά Σκίτσα με κείμενο	Γραπτή έκφραση	Αξιολόγηση – αξιοποίηση πληροφοριών, σύγκριση, εξαγωγή -διατύπωση συμπερασμάτων
Το δημοκρατικό πολίτευμα της Ελλάδας	Πληροφοριακά Σκίτσα με κείμενο	Συμπλήρωση κενών	Αξιολόγηση αξιοποίηση πληροφοριών, ανάπτυξη επιχειρηματολογίας, διατύπωση απόψεων
Πώς λειτουργεί το Ελληνικό Κοινοβούλιο	Πληροφοριακά Σκίτσα με κείμενο	Συζήτηση Γραπτή έκφραση	Αξιοποίηση πληροφοριών, ανάλυση και σύνθεση δεδομένων, εξαγωγή συμπερασμάτων.

Η δημοκρατία στην καθημερινή ζωή	Πληροφοριακά Σκίτσα με κείμενο	Ερωτήσεις Συζήτηση	Ανάλυση και σύνθεση δεδομένων, ανάπτυξη κριτικής σκέψης, εξαγωγή συμπερασμάτων
Τι έμαθα ως τώρα;	Αφηγηματικά Πληροφοριακά Σκίτσα με κείμενο	Ερωτήσεις Συζήτηση Σωστό-λάθος Συμπλήρωση κενών	
Ενότητα Δ			
Ερευνώ – σκέφτομαι-αποφασίζω	Πληροφοριακά Σκίτσα με κείμενο	Ερωτήσεις Συζήτηση Γραπτή έκφραση	Ανάλυση και σύνθεση δεδομένων, ανάπτυξη κριτικής σκέψης, εξαγωγή συμπερασμάτων
Οι αποφάσεις στον Δήμο	Πληροφοριακά Σκίτσα με κείμενο	Συζήτηση	Ανάλυση και σύνθεση δεδομένων, αξιολόγηση προτεινόμενων λύσεων, ανάπτυξη επιχειρηματικού λόγου, εξαγωγή συμπερασμάτων
Ο ενεργός πολίτης αποφασίζει, συμμετέχει και δρα	Πληροφοριακά Σκίτσα με κείμενο	-	Αξιοποίηση πληροφοριών, καλλιέργεια γνωστικών ικανοτήτων
Τι έμαθα ως τώρα;	Σκίτσα με κείμενο Καθοδηγητικό	-	

Παράρτημα 2: Άξονες παρατήρησης

ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Ημερομηνία:

Αριθμός παιδιών:..... Τάξη:..... Μάθημα:.....

Κατηγορίες	Περιγραφικά Σχόλια	Στοχαστικά σχόλια
A. Διάταξη τάξης 1. Θέση μαθητών 2. Θέση δασκάλου 3. Περιβάλλον τάξης		
B. Διάρθρωση διδασκαλίας 1. Φάσεις διδασκαλίας 2. Μέσα διδασκαλίας 3. Μέθοδοι διδασκαλίας α. Παρουσίαση νέου μαθήματος, θέματος, υλικού β. Προσέγγιση διδασκαλίας		
Γ. Ανάγνωση 1. Θέση ανάγνωσης στο μάθημα 2. Αναγνώστες 3. Σκοπός ανάγνωσης 4. Υλικό προς ανάγνωση 5. Είδη ανάγνωσης		

Δ. Στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης από το δάσκαλο 1. Χρήση στρατηγικών 2. Μοντελοποίηση στρατηγικών 3. Διδασκαλία στρατηγικών 4. Είδη στρατηγικών		
Ε. Στρατηγικές αναγνωστικές κατανόησης από τους μαθητές 1. Χρήση στρατηγικών 2. Είδη στρατηγικών		
ΣΤ. Αξιολόγηση διδασκαλίας 1. Μέσα αξιολόγησης 2. Τρόποι αξιολόγησης 3. Στόχος αξιολόγησης		
Ζ. Κινητοποίηση μαθητών 1. Αξιοποίηση των ενδιαφερόντων των μαθητών 2. Πρόκληση ενδιαφέροντος 3. Συμμετοχή μαθητών		

Η. Αλληλεπίδραση δασκάλου-μαθητών 1. Ρόλοι συμμετεχόντων 2. Κλίμα αλληλεπίδρασης 3. Σκοπός αλληλεπίδρασης		
Θ. Αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών 1. Κλίμα αλληλεπίδρασης 2. Σκοπός αλληλεπίδρασης 3. Τρόπος εργασίας στην τάξη		
Ι. Παιδαγωγική ατμόσφαιρα 1. Ευχάριστη διάθεση 2. Πειθαρχία		

Παράρτημα 3: Οδηγοί συνέντευξης

Οδηγός αρχικών συνεντεύξεων

1^{ος} Θεματικός άξονας: Απόψεις για τη φύση του αντικειμένου

1. Σου αρέσει ή όχι η ΚΠΓ σαν μάθημα και γιατί;
2. Αν έφτιαχνες μία λίστα με τα αγαπημένα σου σχολικά μαθήματα, σε ποια θέση θα έβαζες την ΚΠΓ;
3. Θεωρείς ότι είναι εύκολο ή δύσκολο μάθημα και γιατί;
4. Τι σου κινεί το ενδιαφέρον στο μάθημα της ΚΠΓ;
5. Τι θεωρείς λιγότερο ενδιαφέρον/βαρετό στο μάθημα της ΚΠΓ;
6. Πιστεύεις ότι είναι ένα χρήσιμο μάθημα και γιατί;

2^{ος} Θεματικός άξονας: Απόψεις για τη διδασκαλία του αντικειμένου

1. Σου αρέσει το πώς διδάσκεται το μάθημα της ΚΠΓ στην τάξη σου και γιατί;
2. Τι σου φαίνεται περισσότερο ενδιαφέρον στη διδασκαλία της ΚΠΓ στην τάξη σου;
3. Τι δε σου αρέσει στη διδασκαλία της ΚΠΓ στην τάξη σου;
4. Σε ενδιαφέρει να συμμετέχεις στο μάθημα;
5. Υπάρχει κάτι που θα πρότεινες να γίνει στο μάθημα της ΚΠΓ, ώστε να σου αρέσει περισσότερο;

Οδηγός τελικών συνεντεύξεων

1ος θεματικός άξονας: Απόψεις για τη φύση του αντικειμένου

1. Σου αρέσει ή όχι η ΚΠΓ σαν μάθημα και γιατί;
2. Αν έφτιαχνες μία λίστα με τα αγαπημένα σου σχολικά μαθήματα, σε ποια θέση θα έβαζες την ΚΠΓ;
3. Θεωρείς ότι είναι εύκολο ή δύσκολο μάθημα και γιατί;
4. Τι σου κινεί το ενδιαφέρον στο μάθημα της ΚΠΓ;
5. Τι θεωρείς λιγότερο ενδιαφέρον/βαρετό στο μάθημα της ΚΠΓ;
6. Πιστεύεις ότι είναι ένα χρήσιμο μάθημα και γιατί;

2ος θεματικός άξονας: Απόψεις για τη διδασκαλία του αντικειμένου κατά τις ερευνητικές διδασκαλίες

1. Σου άρεσε το μάθημα σε αυτές τις διδασκαλίες που κάναμε μαζί;
2. Τι σου άρεσε περισσότερο; Γιατί;
3. Τι σου άρεσε λιγότερο; Γιατί;
4. Σε ποιο σημείο βαρέθηκες περισσότερο;
5. Ποιο σημείο σου φάνηκε περισσότερο ενδιαφέρον;
6. Υπήρχε κάτι που σε δυσκόλεψε και γιατί;
7. Υπάρχει κάτι που θα πρότεινες να κάνουμε ή να μην κάνουμε για να σου αρέσει περισσότερο η ΚΠΑ;
8. Ήθελες να συμμετέχεις στο μάθημα; Γιατί;

3ος θεματικός άξονας: Απόψεις για τις στρατηγικές που διδάχθηκαν

1. Ποια στρατηγική σου άρεσε περισσότερο και γιατί;
2. Ποια λιγότερο και γιατί;
3. Σε βοήθησαν να καταλάβεις καλύτερα αυτά που διάβασες; Ποια σε βοήθησε πιο πολύ;
4. Πιστεύεις ότι θα μπορούσες να τις ξαναχρησιμοποιήσεις;

Παράρτημα 4: Πρωτόκολλα μεγαλόφωνης σκέψης

«Διάβασε το κείμενο και περίγραψε φωναχτά ό,τι περνάει από το μυαλό σου την ώρα που διαβάζεις την κάθε πρόταση. Πες φωναχτά τις σκέψεις σου πάνω στο κείμενο, τι καταλαβαίνεις, τι δεν καταλαβαίνεις και τι κάνεις για να καταλάβεις αυτό που διαβάζεις. Στη συνέχεια απάντησε προφορικά στις ερωτήσεις που ακολουθούν».

****Οι κουκίδες 😊 υπάρχουν σε σημεία του κειμένου για να σου υπενθυμίσουν ότι πρέπει να πεις φωναχτά τις σκέψεις που κάνεις.****

Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού με απλά λόγια!

Το 1989 γεννήθηκε η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού. Η Σύμβαση είναι μια διεθνής συνθήκη ανθρώπινων δικαιωμάτων που λέει πως όλα τα παιδιά γεννιούνται με βασικές ελευθερίες και δικαιώματα. 😊 Μια τέτοια συνθήκη αποτελεί μια συμφωνία μεταξύ ανθρώπων ή κρατών όπου όλοι συμφωνούν να υπακούν στον ίδιο νόμο. Η Σύμβαση καθορίζει τα δικαιώματα τα οποία οφείλουν να απολαμβάνουν τα παιδιά οπουδήποτε. 😊 Θέτει τις βασικές προϋποθέσεις για την ευημερία των παιδιών στα διάφορα στάδια της ανάπτυξής τους και είναι ο πρώτος παγκόσμιος, νομικά δεσμευτικός, κώδικας δικαιωμάτων των παιδιών στην ιστορία. 😊 Σήμερα ζούμε σε ένα κόσμο όπου σχεδόν όλοι συμφωνούν πως οποιοσδήποτε κάτω των 18 ετών είναι παιδί και έχει δικαίωμα σε ειδική φροντίδα και προστασία. Όμως, κάτι τέτοιο δεν συνέβαινε και στο παρελθόν. 😊 Μόνο μετά την 20η Νοεμβρίου του 1989 όταν η Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών υιοθέτησε τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, άρχισε η ανθρωπότητα να επωφελείται από μια δέσμη δικαιωμάτων για όλα τα παιδιά και τους νέους. Σήμερα, 193 χώρες έχουν επικυρώσει τη Σύμβαση. 😊

Ιστοσελίδα, www.unicef.gr

(διασκευή)

Ερωτήσεις κατανόησης

1. Τι είναι η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού;
2. Ποια είναι τα πλεονεκτήματα αυτής της Σύμβασης;
3. Ποια προβλήματα πιστεύεις ότι μπορεί να αντιμετωπίζουν τα παιδιά στις χώρες που δεν έχει υιοθετηθεί η Σύμβαση;
4. Τι συναισθήματα σου δημιουργούνται διαβάζοντας το κείμενο;

«Διάβασε το κείμενο και περίγραψε φωναχτά ό,τι περνάει από το μυαλό σου την ώρα που διαβάζεις την κάθε πρόταση. Πες φωναχτά τις σκέψεις σου πάνω στο κείμενο, τι καταλαβαίνεις, τι δεν καταλαβαίνεις και τι κάνεις για να καταλάβεις αυτό που διαβάζεις. Στη συνέχεια απάντησε προφορικά στις ερωτήσεις που ακολουθούν».

****Οι κουκίδες 😊 υπάρχουν σε σημεία του κειμένου για να σου υπενθυμίσουν ότι πρέπει να πεις φωναχτά τις σκέψεις που κάνεις.****

H M A X H

Ο Νεντ Λαντ όρμησε κιόλας προς το παράθυρο. «Τι θεριό!» φώναξε. Κοίταξα κι εγώ και δεν μπόρεσα να μην ανατριχιάσω. Μπροστά στα μάτια μου σάλευε ένα φοβερό τέρας...

😊 Επρόκειτο για ένα πελώριο χταπόδι με οχτώ μέτρα μήκος, το οποίο κινούνταν ανάποδα με εξαιρετική ταχύτητα, προς την κατεύθυνση του Ναυτίλου. Οι βεντούζες του είχαν κολλήσει στα τζάμια του σαλονιού. 😊

Ακολουθήσαμε κι οι τρεις τον πλοίαρχο Νέμο προς την κεντρική σκάλα. Εκεί, καμιά δεκαριά άντρες, οπλισμένοι με ναυτικά τσεκούρια ήταν έτοιμοι να επιτεθούν. 😊 Ο Ναυτίλος είχε ανέβει και πάλι στην επιφάνεια της θάλασσας. Ένας ναύτης είχε ανέβει στην κορυφή της σκάλας και ξεβίδωνε τις βίδες της μπουκαπόρτας. 😊 Μόλις βγήκαν οι βίδες η μπουκαπόρτα ξεκόλλησε με μεγάλη βία. Δίχως άλλο την τράβηξε με τη βεντούζα κάποιο πλοκάμι. Αμέσως γλίστρησε μέσα ένα μεγάλο πλοκάμι που θύμιζε φίδι, και άλλα είκοσι άρχισαν να σαλεύουν από πάνω του. 😊 Ο πλοίαρχος Νέμο έκοψε με μια τσεκουριά το τρομερό πλοκάμι του, κι εκείνο κύλισε με σπασμούς στη σκάλα. Την ώρα που στριμωχνόμασταν ο ένας πάνω στον άλλο για να ανεβούμε προς τη σκάλα, δύο πλοκάμια έπεσαν πάνω σε έναν ναύτη που στεκόταν μπροστά από τον πλοίαρχο Νέμο και τον σήκωσαν στον αέρα. Ο πλοίαρχος Νέμο έβγαλε μια κραυγή και πετάχτηκε έξω. Τρέξαμε πίσω. 😊

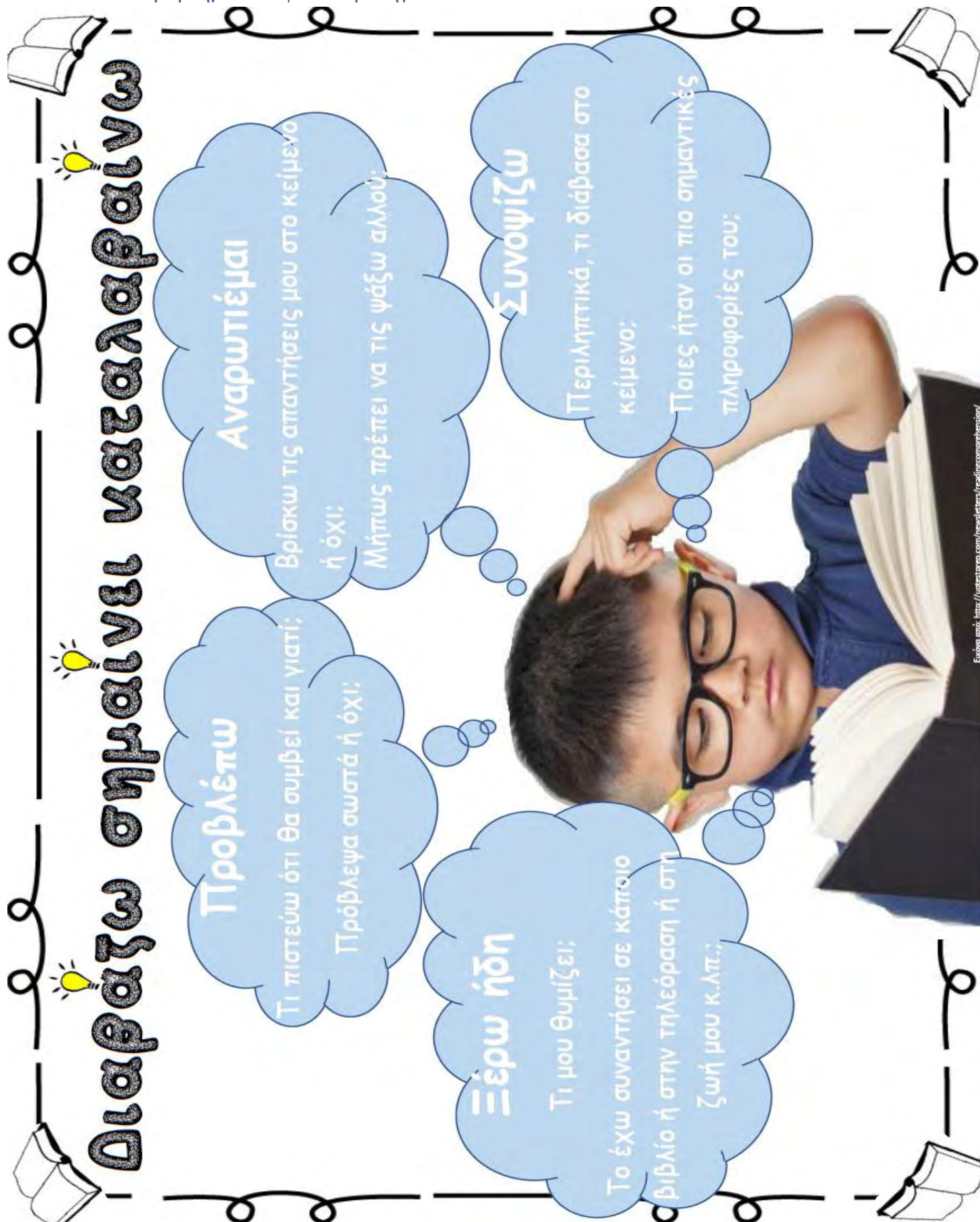
Τι σκηνή! Το τέρας είχε κολλήσει τις τρομερές βεντούζες του πάνω στο δύστυχο ναύτη και τον τράνταζε πέρα δώθε. Ο ναύτης πνιγόταν, ασφυκτιούσε και ούρλιαζε: «Βοήθεια! Βοήθεια!»... 😊

Ιούλιος Βερν, *Είκοσι χιλιάδες λεύγες κάτω από τη θάλασσα*,

1870 (διασκευή)

Ερωτήσεις κατανόησης

1. Ποιο περιστατικό αναστάτωσε τους πρωταγωνιστές;
2. Πώς πιστεύεις ότι θα τελειώσει η ιστορία;
3. Πιστεύεις ότι αυτή η ιστορία είναι αληθινή ή φανταστική; Γιατί;
4. Πώς θα ένιωθες αν ήσουν εσύ φυλακισμένος στα πλοκάμια του χταποδιού και τι θα έκανες;



💡 Ξέρω ήδη 💡

Συχνά, Ξέρεις ήδη κάποια πράγματα για το θέμα που πρόκειται να διαβάσεις, πριν το διαβάσεις.

Γιατί μπορεί να έχεις συναντήσει κάποιες πληροφορίες για το θέμα:

- Σε άλλα μαθήματα
- Σε άλλα βιβλία
- Στην τηλεόραση
- Στο ίντερνέτ
- Στις εμπειρίες σου
- Να έχεις ακούσει από άλλους κ.λπ.

!!!! Δε γνωρίζουμε όλοι τα ίδια πράγματα για ένα θέμα, γιατί οι ζωές μας είναι διαφορετικές και έχουμε μάθει διαφορετικά πράγματα **!!!!**



Γιατί είναι χρήσιμη αυτή η στρατηγική;

Γιατί οι πληροφορίες που ήδη ξέρω, με βοηθούν να καταλάβω καλύτερα τις καινούριες πληροφορίες που διαβάζω!



Πως την εφαρμόζω;

Σκέφτομαι
πριν και κατά
τη διάρκεια της
ανάγνωσης



Τι ξέρω ήδη για το θέμα:

Τι μου θυμίζει:

Από που τα ξέρω:

Τι θα ήθελα να μάθω για αυτό:

Τι έμαθα, αφού το διάβασα, σε σχέση με αυτά που ήδη ήξερα:



Προβλέπω



Εφημερίδα

Τα Τοπικά Νέα

Διαβάστε σήμερα:

35p

«Ελληνικό πρωτάθλημα ποδοσφαίρου: Τι προβλέπεται για τους σημερινούς αγώνες;»
«Αναλυτικά όλες οι προβλέψεις της εβδομάδας για τα ζώδια!»



Προβλέπω σημαίνει προσπαθώ να μαντέψω τι θα διαβάσω στη συνέχεια, πριν το διαβάσω!

Οι προβλέψεις μου βασίζονται στα στοιχεία του κειμένου, αλλά και στις δικές μου εμπειρίες και αναμνήσεις.

Οι προβλέψεις μου βγαίνουν άλλοτε αληθινές και άλλοτε όχι. Μπορεί και να αλλάζουν όσο διαβάζω!

!!!! Δεν κάνουμε όλοι τις ίδιες προβλέψεις, γιατί έχουμε διαφορετικές εμπειρίες **!!!!**

Γιατί είναι χρήσιμη αυτή η στρατηγική;



Γιατί σε βοηθά να καταλάβεις καλύτερα αυτά που διαβάζεις. Μην ξεχνάς, ότι δεν πειράζει αν προβλέψεις λάθος! Έχει περισσότερη πλάκα έτσι!

Τι θα διαβάσω στη συνέχεια;

Ποια στοιχεία του κειμένου μπορώ να χρησιμοποιήσω για να προβλέψω;

Μου θυμίζει κάτι από τις δικές μου εμπειρίες;

Πρόβλεψα σωστά;

Μήπως πρέπει να αλλάξω την πρόβλεψή μου;

Πως την εφαρμόζω;

Σκέφτομαι
πριν και κατά
τη διάρκεια της
ανάγνωσης

? Αναρωτιέμαι ?

Αναρωτιέμαι σημαίνει κάνω ερωτήσεις στον εαυτό μου.

- ? Στη ζωή μας καθημερινά ρωτάμε και απαντάμε πάρα πολλές ερωτήσεις στον εαυτό μας και στους άλλους.
- ? Όταν διαβάζω ένα κείμενο μπορώ να σχηματίσω ερωτήσεις στο μυαλό μου για αυτά που διαβάζω.
- ? Οι ερωτήσεις αυτές με βοηθούν να καταλάβω καλύτερα αυτά που διαβάζω.
- ? Όσες περισσότερες ερωτήσεις κάνω, τόσο το καλύτερο!!!

!!!! Δεν κάνουμε πάντα όλοι τις ίδιες ερωτήσεις και ούτε δίνουμε πάντα όλοι τις ίδιες απαντήσεις !!!!



Υπάρχουν διαφορετικά είδη ερωτήσεων που μπορώ να σκεφτώ όταν διαβάζω. Αυτό συμβαίνει γιατί σε άλλες ερωτήσεις τις απαντήσεις τις βρίσκω ακριβώς μέσα στο κείμενο (λεπτές ερωτήσεις), ενώ σε άλλες πρέπει να συνδυάσω το κείμενο με τις γνώσεις μου ή να πω τη γνώμη μου, τα συναισθήματά μου, να βρω τις αιτίες κ.λπ. (χοντρές ερωτήσεις).



Λεπτές ερωτήσεις

- !|! Έχουν πιο εύκολες απαντήσεις.
- !|! Τις βρίσκεις εύκολα στο κείμενο.
- !|! Μπορεί να έχουν και πιο σύντομες απαντήσεις.

π.χ. Τι;
Ποιος;
Που;
Πότε;



Χοντρές ερωτήσεις

- !|! Θέλουν περισσότερη σκέψη.
- !|! Δεν τις απαντάς πάντα μόνο μέσα από το κείμενο.
- !|! Ίσως χρειαστεί να χρησιμοποιήσεις και τις γνώσεις σου ή να κάνεις προβλέψεις ή να πεις τη γνώμη σου ή να κάνεις συγκρίσεις κ.λπ.
- !|! Έχουν συνήθως πιο μεγάλες απαντήσεις.

π.χ. Τι πιστεύεις για...;
Τι θα συνέβαινε αν...;
Πώς θα ένιωθες αν...;
Για ποιους λόγους;
Πώς συνέβη;
Είναι πραγματικά ή φανταστικά γεγονότα;
Είναι υπερβολικά αυτά που περιγράφονται ή όχι;
Τι θα έκανες εσύ αν ήσουν στη θέση αυτή;
Ποιες είναι οι ομοιότητες/διαφορές με...;

Συνοψίζω



Συνοψίζω σημαίνει λέω ή γράφω σύντομα και με δικά μου λόγια τις πιο σημαντικές πληροφορίες του κειμένου.

Κάνω δηλαδή την περίληψή του!

Η περίληψή μου πρέπει να έχει μέσα μόνο τις κύριες ιδέες του κειμένου και τις πιο σημαντικές λεπτομέρειές τους.

Πρέπει επίσης να είναι σύντομη και να ακολουθεί τη δομή του κειμένου!!!



Είναι χρήσιμη η περίληψη γιατί με βοηθάει να θυμάμαι τις πιο σημαντικές πληροφορίες του κειμένου και να τις καταλαβαίνω καλύτερα.

Οι χρυσοί κανόνες της περίληψης:



Διαγράφω αυτά που είναι περιττά.



Διαγράφω αυτά που επαναλαμβάνονται.



Βρίσκω μία λέξη που να περιγράφει μια λίστα από άλλες

λέξεις ή ενέργειες (π.χ γάτες, σκύλοι, χάμστερ = κατοικίδια).



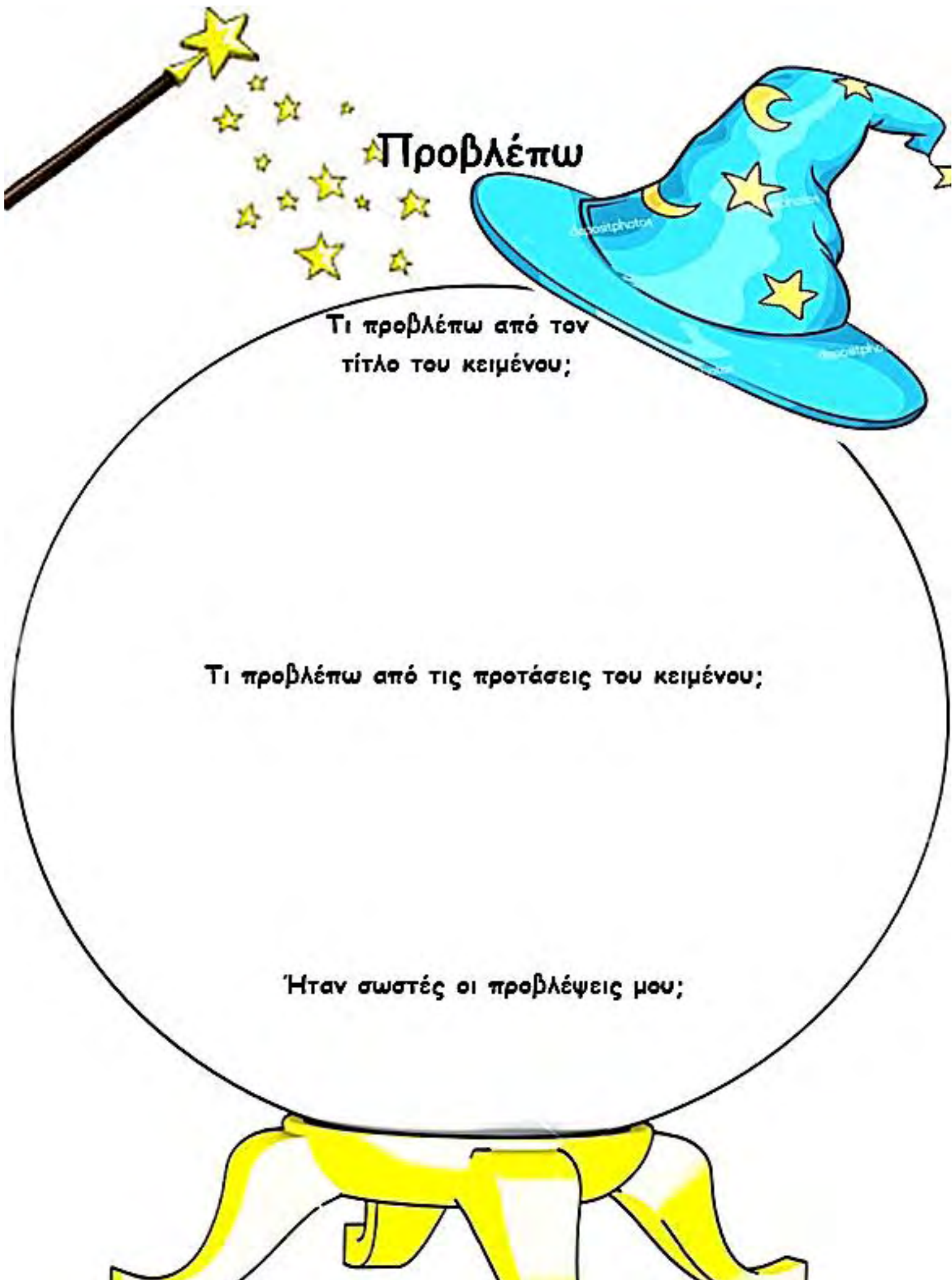
Βρίσκω την κύρια ιδέα του κειμένου.



Παράρτημα 7: Φύλλα συμπλήρωσης στρατηγικών

Τι ξέρω	Τι Θέλω να μάθω	Τι έμαθα

Θέμα κειμένου:



Προβλέπω

**Τι προβλέπω από τον
τίτλο του κειμένου;**

Τι προβλέπω από τις προτάσεις του κειμένου;

Ήταν σωστές οι προβλέψεις μου;

? Αναρωτιέμαι ?

Ποιες ερωτήσεις μπορώ να κάνω στον εαυτό μου διαβάζοντας αυτό το κείμενο;



Λεπτές ερωτήσεις

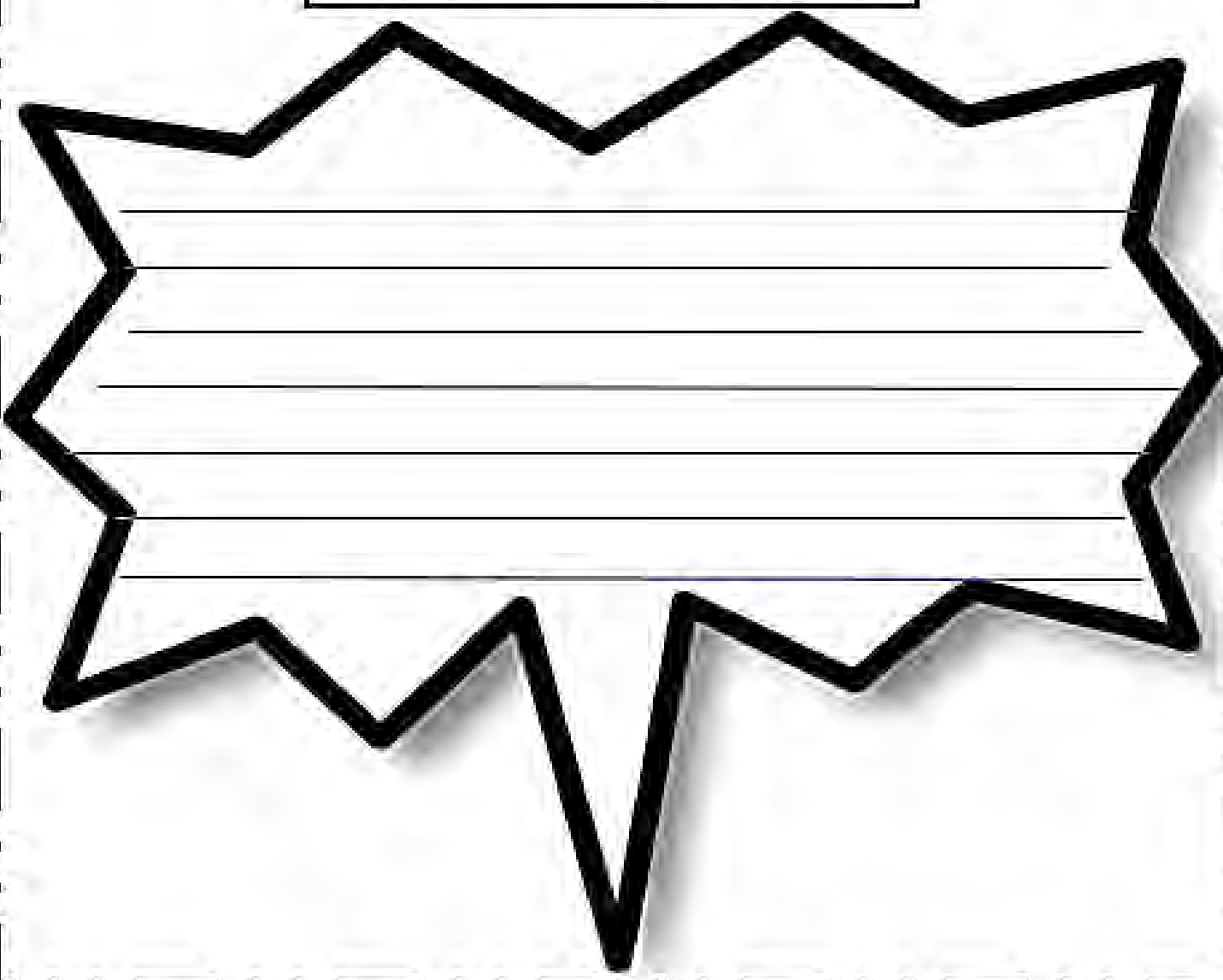


Χοντρές ερωτήσεις

Οι χρυσοί κανόνες της περίληψης:

- Διαγράφω αυτά που είναι περιττά.
- Διαγράφω αυτά που επαναλαμβάνονται.
- Βρίσκω μία λέξη που να περιγράφει μια λίστα από άλλες λέξεις ή ενέργειες (π.χ. γάτες, σκύλοι, χόμστερ = κατοικίδια).
- Βρίσκω την κύρια ιδέα του κειμένου.

Γράφω την περίληψη του κειμένου





«Το ξύλο δεν βγήκε απ' τον Παράδεισο»

Προβλέπω

{Με άφηνε αδιάφορο, όταν άκουγα τους φίλους μου να λένε ότι έτρωγαν ξύλο για τις αταξίες τους, μέχρι που συνέβη και σε εμένα. Τότε ένιωσα ντροπή και πόνο.}

Τι ξέρω ήδη; Τι μου θυμίζει;

{Το ξύλο πληγώνει το σώμα και την ψυχή μας. Με το ξύλο το παιδί δεν μπορεί να καταλάβει το σωστό και το λάθος. Η τιμωρία αυτή το εξαγριώνει και το κάνει να νιώθει αβοήθητο.

Το ταπεινώνει και το φοβίζει}

{Τα παιδιά, που μεγαλώνουν με ξύλο, μαθαίνουν να θεωρούν τη βία τη συμπεριφορά φυσιολογική, με συνέπεια να αρχίζουν και αυτά να κτυπούν.}

Λεπτή ερώτηση

{Έχουν σκεφτεί ποτέ άραγε οι γονείς ότι, αν το παιδί τους κάνει μια αταξία και το χτυπήσουν, την επόμενη φορά που θα το ξανακάνει τι θα κάνουν; Θα το χτυπήσουν πιο δυνατά; Το ξύλο δεν κάνει καλό στα παιδιά. Οι γονείς και όσοι έχουν την ευθύνη ανατροφής τους δεν πρέπει να χρησιμοποιούν βία για τη διαπαιδαγώγησή τους. Εξάλλου αυτό απαγορεύεται κι από τον νόμο.}

Περίληψη



Τι είναι το Δίκαιο και αλληλέγγυο εμπόριο;



Προϊόντα που έχουν αυτήν την ετικέτα εξασφαλίζουν στους μικρούς παραγωγούς των αναπτυσσόμενων χωρών καλύτερες συνθήκες διαβίωσης. Μεγαλύτερο ποσοστό του κέρδους πηγαίνει σε αυτούς για να ζήσουν και για να αναπτύξουν την περιοχή τους. Επιλέγοντας αυτά τα προϊόντα λέμε «ευχαριστώ» στους ανθρώπους των φτωχών χωρών που με την εργατικότητα τους ταιάζουν όλους εμάς που βρίσκουμε τα τρόφιμα στο σουπερμάρκετ.

Πολλοί αγρότες και παραγωγοί που δεν συμμετέχουν σε κάποιο πρόγραμμα δίκαιου εμπορίου δυσκολεύονται να τα βγάλουν πέρα και πολλές φορές το κόστος παραγωγής ξεπερνάει τα έσοδα τους, κάτι που τους οδηγεί στο να τα παρατούν και να αναζητούν αλλού την τύχη τους. Για παράδειγμα, οι παραγωγοί μπανανών βιολογικής καλλιέργειας στην φτωχή κοινωνία Σαμάν στο Περου, συμμετέχουν σε πρόγραμμα δίκαιου εμπορίου που τους προσφέρει 1 επιπλέον δολάριο για κάθε κουτί μπανάνες που παράγουν. Αυτά τα χρήματα χρησιμοποιούνται για έργα που αφορούν την γεωργία, την εκπαίδευση, την παροχή νερού και το περιβάλλον.

Μπορεί να προϊόντα δίκαιου εμπορίου να είναι πιο ακριβά αλλά αυτά τα χρήματα αξιοποιούνται καλύτερα. Όταν αγοράζεις προϊόντα δίκαιου εμπορίου απολαμβάνεις καλύτερη ποιότητα, βοηθάς το περιβάλλον και συγχρόνως κάνεις μία σημαντική φιλανθρωπική δωρεά. Επειδή στα ελληνικά προϊόντα δεν υπάρχει τέτοια σήμανση πρέπει από μόνοι μας να ψάχνουμε τους παραγωγούς οι οποίοι αξίζουν πραγματικά την υποστήριξή μας αγοράζοντας τα προϊόντα τους.

Διασκευή από: <http://bletsas.gr/fair-trade/>



Τι μπορούμε να κάνουμε για να σώσουμε τη Γη;

Είναι πολύ σημαντικό να συνειδητοποιήσουμε όλοι τη σημασία που έχει το περιβάλλον για μας, καθώς και τους λόγους για τους οποίους όλοι είμαστε υποχρεωμένοι να το προστατεύσουμε. Υπάρχουν πολλά, απλά και βασικά πράγματα που μπορούμε να κάνουμε καθημερινά όλοι μας. Ας δούμε μερικά από αυτά.

Μπορούμε αρχικά να εξοικονομήσουμε ενέργεια. Με την εξοικονόμηση ενέργειας, δεν εξαντλούνται οι φυσικές πρώτες ύλες, όπως για παράδειγμα το πετρέλαιο, τα δέντρα κ.λπ. Δύο από τους τρόπους που μπορούμε να το πετύχουμε αυτό είναι με το να κλείνουμε τα φώτα όταν βγαίνουμε από κάποιο δωμάτιο, έστω και αν θα λείψουμε μόνο για λίγη ώρα και να αγοράζουμε λάμπες χαμηλής ενεργειακής κατανάλωσης.

Ένας άλλος τρόπος για να προστατεύσουμε το περιβάλλον μας είναι να αποφεύγουμε τη χρήση του αυτοκινήτου για μικρές αποστάσεις και να προτιμάμε το περπάτημα ή το ποδήλατο, τα οποία και μας γυμνάζουν και προστατεύουν το περιβάλλον από τα καυσαέρια των αυτοκινήτων και των λοιπών μηχανοκίνητων μέσων μεταφοράς. Αν οι αποστάσεις είναι μεγαλύτερες, είναι προτιμότερο να παίρνουμε τα δημόσια μέσα μεταφοράς ή να μοιραζόμαστε το αυτοκίνητό μας με γνωστούς μας που πάνε στο ίδιο μέρος με εμάς.

Μια απλή συνήθεια που μπορούμε να υιοθετήσουμε όλοι και να συμβάλουμε στην προστασία του περιβάλλοντος και την εξοικονόμηση ενέργειας είναι η ανακύκλωση του χαρτιού, του γυαλιού, του αλουμινίου κ.λπ. Τέλος, όταν πηγαίνουμε για ψώνια, θα πρέπει να χρησιμοποιούμε τσάντες οι οποίες μπορούν να ξαναχρησιμοποιηθούν, όπως χάρτινες ή πάνινες, αντί για πλαστικές σακούλες μιας χρήσης.

Διασκευή από <http://kinetochilias.blogspot.gr/>



Τελειώνει το νερό στον πλανήτη μας:

Το νερό είναι ένας φυσικός πόρος, ο οποίος στις μέρες μας δέχεται πολλές πιέσεις από τις ανθρώπινες δραστηριότητες. Η πρόοδος και η τεχνολογική εξέλιξη βασίστηκε πάνω στην υπερεκμετάλλευση του περιβάλλοντος, με φαβερές συνέπειες. Από την άλλη πλευρά, η συγκέντρωση όλα και περισσότερων ανθρώπων στις πόλεις, αύξησε την κατανάλωση του νερού απαιτώντας την μεταφορά ολοένα και μεγαλύτερων ποσοτήτων νερού από μακρινές περιοχές. Όλη αυτή η δραστηριότητα και οι νέες συνήθειες είχαν ως αποτέλεσμα το νερό να αποτελεί «είδος προς εξασφάλιση». Ένα βασικό πρόβλημα είναι η κακή ή λανθασμένη διαχείριση του νερού. Πολύ συχνά, λόγω



αμέλειας, αδιαφορίας, κακής ενημέρωσης ή λανθασμένων συνηθειών, καταστρατεύονται μεγάλες ποσότητες από αυτό το πολύτιμο στοιχείο στο σπίτι, στη γεωργία, στον τουρισμό. Όπως είναι φυσικό, μείωση του διαθέσιμου νερού για κατανάλωση παρατηρείται και εξαιτίας της ρύπανσης. Επιπλέον, η κλιματική αλλαγή ευθύνεται σε μεγάλο βαθμό για τη μείωση των υδάτων, λόγω της αύξησης της θερμοκρασίας της Γης και την αύξηση της στάθμης της θάλασσας και του θαλασσινού νερού.

Διασκευή από <http://www.pedagogika.gr/education/ΕΚΕ/ΕΕΤ/ΕΠΕΚ/ΥΠΕΛΛ-ΕΠΙΣΤΟΧΕΣ/ΕΛΛΗΝ-4.pdf>

Φάκελος Ιθαγένεια: Η ιστορία του Μαχμούντ που δεν μπορούσε να πάρει ειδικότητα στην Ιατρική και ο νόμος που φέρνει η κυβέρνηση σύντομα.

Φανταστείτε να αναγκαστείτε να μεταναστεύσετε. Για μια καλύτερη δουλειά, για μια καλύτερη ζωή.

Τώρα φανταστείτε ότι στη νέα χώρα που έχετε μεταναστεύσει, κάνετε οικογένεια. Το παιδί σας μεγαλώνει εκεί, πάει σχολείο, μαθαίνει τη γλώσσα. Θέλει να αντιμετωπίζεται από το κράτος ως ίσο με τα άλλα παιδιά και να έχει τα ίδια δικαιώματα.



Φανταστείτε ότι το παιδί σας είναι ο Μαχμούντ. Ο Μαχμούντ είναι 29 ετών. Γεννήθηκε στην Ελλάδα και πήγε σε ελληνικά σχολεία. Έδωσε εξετάσεις, πέρασε στην Ιατρική Αθηνών και τα πρωινά είναι στα Ιπποκράτειο Νοσοκομείο.

Η πρώτη αίτηση πολιτογράφησης για τον Μαχμούντ έγινε το '91, όταν ήταν να ξεκινήσει το δημοτικό. Τους είχαν πει ότι η διαδικασία κρατάει λίγους μήνες, αλλά η απάντηση δεν ήρθε ποτέ. Την έκανε ξανά το 2011, χωρίς αποτέλεσμα. Όπως και πολλά άλλα παιδιά μεταναστευτικής καταγωγής -της λεγόμενης δεύτερης γενιάς-.

Τα παιδιά δεύτερης γενιάς στην Ελλάδα υπολογίζεται ότι αγγίζουν τις 200.000 άτομα. Το ότι δεν έχουν την ιθαγένεια σημαίνει ότι δεν έχουν -φυσικά- ελληνική ταυτότητα αλλά ούτε πιστοποιητικό γέννησης, δεν μπορούν να ταξιδέψουν ελεύθερα εκτός Ελλάδας, δεν μπορούν να σπουδάσουν εύκολα εκτός Ελλάδας ή στις υπόλοιπες χώρες της ΕΕ. Δεν μπορούν να ζήσουν και να εργαστούν ελεύθερα στις υπόλοιπες χώρες της ΕΕ, δεν έχουν πλήρη πρόσβαση στην αγορά εργασίας, δεν έχουν πολιτικά δικαιώματα.

Η σημερινή κυβέρνηση έχει υποσχεθεί ότι θα δώσει λύση στο πρόβλημα της ιθαγένειας για τα παιδιά μεταναστευτικής καταγωγής που γεννήθηκαν ή μεγάλωσαν στην Ελλάδα.

Πηροφορία από: <http://www.huffingtonpost.gr>

«Σταματήστε τη ρύπανση του ποταμού Καλαμά»

Να σταματήσει η ρύπανση και η μόλυνση στον Καλαμά, που είναι ο μεγαλύτερος ποταμός της Ηπείρου, ζητεί η Κίνηση Πολιτών «Καθαρός Καλαμάς», η οποία ζητά άμεσες παρεμβάσεις από τους αρμόδιους φορείς. Ο πρόεδρος της Κίνησης επισημαίνει ότι ο Καλαμάς είναι από τους σημαντικότερους υδροτόπους της Δυτικής Ελλάδας αλλά



και της Ευρώπης, για τον οποίο είναι γνωστές οι πηγές ρύπανσης του, εδώ και 40 χρόνια. Μέρα με τη μέρα, το ποτάμι μετατρέπεται από πηγή ζωής, αναψυχής, πολιτισμού και ανάπτυξης σε εστία μόλυνσης. Όπως καταγγέλλεται, όλες σχεδόν οι μονάδες του λεκανοπεδίου

των Ιωαννίνων, πτηνοτροφεία, χοιροστάσια, βουστάσια, ιχθυοτροφεία, μεταλλοβιομηχανίες, τυροκομεία, μονάδες παραγωγής ζωοτροφών, πλυντήρια, συνεργεία, ρίχνουν ουσιαστικά τα απόβλητά τους στο ποτάμι. Το ίδιο συμβαίνει με τα αστικά απόβλητα της πόλης των Ιωαννίνων και των παραποτάμιων χωριών. Επιπλέον στις αιτίες της ρύπανσης, που οξύνουν το πρόβλημα του ποταμιού, προστίθεται και η μόλυνση από τα φυτοφάρμακα και λιπάσματα.

«Τα λόγια και οι υποσχέσεις περισσεύουν. Οι πράξεις όμως είναι λιγοστές έως ανύπαρκτες. Επιβάλλεται να ληφθούν άμεσα μέτρα» τονίζει η κίνηση Καθαρός Καλαμάς.

Πηγή <https://www.newsit.gr/toiikes-eichseis/ipeiros-stamatiste-ti-rypansi-tou-potamou-kalama/2007133/>



Μα το έχω ανάγκη!

«Τα παιδιά έχουν ανάγκες και πρέπει να τις ικανοποιούμε» έγραφε με μεγάλα γράμματα η εφημερίδα που βρήκε ο Σωκράτης στο τραπέζι, καθώς έτρωγε το πρωινό του για το σχολείο. Ο πατέρας του συνήθιζε να παίρνει κάθε μέρα εφημερίδα στη δουλειά του, αλλά φαίνεται την ξέχασε εκείνη την ημέρα πάνω στη βιασύνη του.

Όλη την υπόλοιπη μέρα ο Σωκράτης δεν μπορούσε να βγάλει από το μυαλό του αυτή τη φράση. Σκεφτόταν πόσα πράγματα είχε ανάγκη και ήταν αποφασισμένος να τα ζητήσει από τους γονείς του.

Έτσι, μόλις γύρισε σπίτι είπε με ύψος φασισμένο: «μαμά και μπαμπά έχω ανάγκη ένα καινούριο ζευγάρι παπούτσια». Οι γονείς του δεν του χάλασαν χατίρι. Ποιος γονιός, άλλωστε, λέει εύκολα «όχι» στην ανάγκη του παιδιού του; Μετά από λίγες μέρες ο Σωκράτης σκέφτηκε ότι είχε ανάγκη ένα τάμπλετ. Για ακόμα μία φορά, οι γονείς του ικανοποίησαν το αίτημά του. Οι μέρες περνούσαν και ο Σωκράτης σκεφτόταν όλο και περισσότερα πράγματα τα οποία είχε ανάγκη. «Μα το έχω ανάγκη!» έλεγε και έλεγε με ύψος όλο και πιο απαιτητικό και οι γονείς του προσπαθούσαν πάντα να του τα αγοράζουν για να είναι χαρούμενος.

Ένα Σαββατιάτικο απόγευμα, ο Σωκράτης πέτυχε στην τηλεόραση ένα ντακιμαντέρ για τα παιδάκια της Αφρικής. Οι εικόνες που αντίκρισε τον τρόμαξαν! Παιδιά χωρίς ρούχα, χωρίς νερά και φαγητό! Παιδιά που δεν μπορούσαν να πάνε στο σχολείο!

Αμέσως, κοίταξε τη στρίβα με τα πράγματα που είχε πει στους γονείς του να του αγοράσουν, επειδή νόμιζε ότι τα είχε ανάγκη. Τελικά, τα είχε πραγματικά ανάγκη όλα αυτά. Και, άραγε, έχουμε ανάγκη μόνο αντικείμενα που αγοράζονται;

Αναστασία Σοφία



Και τι έγινε που τον είπα χοντρό;

Ο Πέτρος ήταν ένα παιδί που ήθελε συνεχώς να λέει τη γνώμη του για την εμφάνιση των συμμαθητών του. «Εσύ είσαι άσχημη» έλεγε στη Στέλλα μπροστά σε όλους. Στον Ανδρέα φώναζε «είσαι καντοστούπης» και ας τον περνούσε μόνο λίγους πόντους. Γενικά για όλους είχε να σχολιάσει κάτι αρνητικό, δίχως να τον νοιάζουν τα στεναχωρημένα πρόσωπα των συμμαθητών του.

Τα λόγια του όμως δεν έμεναν πάντα απιμώρητα. Η δασκάλα τον μάλυνε κάθε φορά που έφταναν στα αυτιά της, ενώ μία μέρα παραλίγο να τον πάει στο διευθυντή ή συμμαθήτριά του που την έκανε να κλαίει. Είχε βρει όμως το τέλειο θύμα του. Τον Παναγιώτη. Ο Πέτρος τον έλεγε «χοντρό» όλη την ώρα και ο καημένος ο Παναγιώτης έσκυβε τα κεφάλι στεναχωρημένος, χωρίς να του απαντήσει.

Μία μέρα, στο πρώτο δικάλειμμα, ο Παναγιώτης έτρωγε αμέριμνος την τυρόπιτά του, όταν ο Πέτρος άρχισε να του φωνάζει μπροστά σε όλους ότι είναι χοντρός και θα έπρεπε να κάνει δίαιτα. Ο Παναγιώτης, ακούγοντας τα λόγια του συμμαθητή του, πέταξε την τυρόπιτά του στον κάδο και κάθισε με σκυμμένο το κεφάλι και τα δάκρυα να κυλάνε στα μάγουλά του.

Εκεί κοντά, όμως, ήταν ο Αλέξανδρος ένα δίκαιο και καλό παιδί της ΣΤ' τάξης που δεν μπορούσε άλλο να βλέπει τον Πέτρο να κοροϊδεύει όλο τον κόσμο.

«Γιατί το είπες αυτό Πέτρο; Σταμάτα πια γίνεσαι ενοχλητικός!» του είπε αγανακτισμένος ο Αλέξανδρος.

«Και τι έγινε που τον είπα χοντρό; Δεν το δικαίωμα να λέω ελεύθερα τη γνώμη μου;» ο Πέτρος του απάντησε.

«Τα δικαιώματά μας όμως έχουν και τα όριά τους όταν έρχονται σε αντίθεση με τα δικαιώματα των άλλων. Γιατί μπορεί να έχεις το δικαίωμα να λες τη γνώμη σου, αλλά και ο Παναγιώτης έχει το δικαίωμα να τον σέβονται και να μην τον κοροϊδεύουν» είπε ο Αλέξανδρος και όλο το σχολείο συμφώνησε μαζί του.

